

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III.

April 1902.

Heft 5

**Aufruf zur Beteiligung an der 32. Jahresversammlung
des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes
in Detroit, Mich., vom 30.
Juni bis 3. Juli 1902.**

(Offiziell.)

Es ist schon mehr als ein Vierteljahrhundert verflossen, seit wir die Gastfreundschaft der schönen Stadt Detroit zum letzten mal genossen. Der Ort, wo der Vater des Lehrerbundes und sein erster Präsident, *Papa Feldner*, wirkte, der Ort, an welchem die Gründung unseres Lehrerseminars beschlossen wurde, hat unseren Bestrebungen seit lange fern gestanden. Dort durch unsere Verhandlungen neues Leben unter den Freunden unserer Arbeit zu erwecken, ist unsere Aufgabe. Die ehemaligen Schüler Feldners und andere liberal gesinnte Deutschamerikaner haben mit grösster Bereitwilligkeit umfassende Vorbereitungen zu unserem Empfange getroffen, und wir alle hoffen auf eine recht zahlreiche Beteiligung an der nächsten Tagsatzung. Die Zeit ist so gewählt, dass unsere Besucher leicht und billig zur Tagsatzung des Turnerbundes sowohl, als auch zur Versammlung der N. E. A. kommen können. Die schöne Stadt, ihre herrliche Umgebung und ihr mildes Klima sollten Hunderte unserer Freunde zum Kommen bewegen. Interessante Vorträge, anregende Debatten und nach der Arbeit fröhliche Feste sind in sichere Aussicht gestellt. Alle Bedingungen zu einem erfolgreichen Verlauf der 32. Sitzung unseres Bundes sind somit gegeben, und wir hoffen mit Recht, dass dieselbe sich würdig den früheren anschliessen möge.

Wir verweisen unsere Mitglieder ganz speziell auf die lebenswürdige Einladung des Ortsausschusses und das vorläufig entworfene Programm und zeichnen

mit kollegialischem Grusse

Emil Dapprich, Präsident.

Louis Hahn, Schatzmeister,

Emil Kramer, Sekretär.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft.

Mit Freuden begrüßen die deutschen Bürger dieser Stadt die 32. Jahresversammlung des deutschamerikanischen Lehrerbundes, die für den 30. Juni, den 1., 2. und 3. Juli angekündigt ist. Die Stadt Detroit, in der Eduard Feldner den Grundstein eines deutschen Schulwesens legte, wird es sich zur Ehre anrechnen, die deutschen Lehrer des Landes in ihren Mauern zu empfangen. Auf ein herzliches Willkommen dürfen die Mitglieder des Lehrerbundes gefasst sein, und der Ortsausschuss wird alles aufbieten, den Besuchern den Aufenthalt angenehm zu machen und ihnen den besten Eindruck der schönen „City of the Straits“ zu geben.

Carl E. Schmidt, Vorsitz der Ortsausschusses.

H. Steichmann, Sekretär.

Programm.

Montag, den 30. Juni. Empfang der Gäste.

Abends 8 Uhr: Eröffnungsversammlung in der Harmonie-Halle; Begrüßung durch den Vorsitz der Ortsausschusses, den Bürgermeister Maybury und den Präsidenten des Schulrats, Eduard Marschner; Eröffnung des Lehrertages durch den Präsidenten des Lehrerbundes.

Dienstag, den 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptversammlung.

1. Geschäftliches: Berichte der Beamten; Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen.

2. Vortrag: Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen. Sup. Phil. Huber, Saginaw, W. S., Mich.

3. Vortrag: Der erste Unterricht im Deutschen an angloamerikanische Schüler. Herr Eduard Prokosch, Chicago University, Chicago, Ill.

4. Vortrag: Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage. Oberlehrer W. H. Weick, Cincinnati, O.

Nachmittags und abends: Besuch einiger Schulen unter der Führung des Schulratspräsidenten Ed. Marschner; Ausflug nach Pfeiffers Garten; Konzert.

Mittwoch, den 2. Juli.

Vormittags: Zweite Hauptversammlung.

1. Vortrag: Entwicklung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa. Prof. G. G. von der Gröben, Erie, Pa.

2. Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen.

3. Vortrag: Der Leseunterricht. Sup't. Hermann Woldmann, Cleveland, O.

4. Vortrag: Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen. Prof. H. C. G. von Jagemann, Harvard University, Cambridge, Mass.

5. Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars.

Nachmittags: Besuch von Belle Isle und Besichtigung der Stadt.

Donnerstag, den 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptversammlung.

1. Vortrag: Idealismus, behandelt von einem deutschen Lehrer in Amerika. Prof. C. F. Weiser, High School, Detroit, Mich.

2. Revision der Vereinsstatuten.

3. Berichte der Ausschüsse.

4. Vorstandswahl. Vertagung.

Nachmittags und abends: Wasserpartie nach St. Clair-Flats, dem amerikanischen Venedig, und Abschiedskommers.

Einquartierung.

Folgende Hotels werden vom Ortsausschusse empfohlen:

„Griswold“ (american plan), \$2.00.

„Oriental“ (am. plan—nur für Herren), \$2.00.

„Wayne“ (am. plan), \$2.00—2.50.

„Normandie“ (am. plan), \$2.00.

„St. Clair“ (am. plan), \$2.50—3.50.

Einzelne Zimmer im „Griswold“ und „Oriental“ zu 75 cts. bis \$1.50 à Person.

Eisenbahnraten.

Die Eisenbahnen erklären sich bereit, die Rundreise für die Besucher des Lehrertages auf $1\frac{1}{3}$ des gewöhnlichen Preises der Einzelfahrt festzusetzen, vorausgesetzt, dass mindestens 100 Personen von solchen Fahrkarten (certificate plan) Gebrauch machen. Die Besucher haben ihre Absicht, zum Lehrertage nach Detroit zu fahren, dem Agenten mitzuteilen, von dem sie die Fahrkarte kaufen, und diese nach Ankunft in Detroit vom Sekretär des Ortsausschusses unterschreiben zu lassen.

Colonel Francis W. Parker.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Eduard Prokosch*, Chicago University, Chicago, Ill.

Sie haben einen guten Mann begraben.

Francis Wayland Parker, zweifellos der bekannteste amerikanische Pädagog der Gegenwart, starb am 2. März 1902 in Pass Christian, Miss., wo er Linderung für ein chronisches Leiden gesucht hatte. Die amerikanische Volksschule verliert in ihm einen kühnen Vorkämpfer für den Fortschritt, einen erbitterten Feind des Schulschlendrians.

* * *

„Colonel“, wie Freund und Feind ihn zu nennen pflegten, war am 9. Oktober 1837 in dem Städtchen Bedford (jetzt Manchester) in New

Hampshire geboren. Schon von Geburt aus schien er zum Lehrberufe prädestiniert: Sein Urgrossvater mütterlicherseits war ein Gelehrter von Ruf gewesen, seine Mutter eine ausgezeichnete Lehrerin. Der Lehrberuf stak dem Knaben im Blute, und es war ihm eine bittere Enttäuschung, als er mit acht Jahren (zwei Jahre nach dem Tode seines Vaters) bei einem Farmer in die Lehre gegeben wurde. Fünf Jahre hielt er es trotzdem im Joche der ihm verhassten Bauernarbeit aus. Mit dreizehn Jahren aber legte er trotz des Unwillens seiner Verwandten Harke und Spaten endgiltig nieder und nahm den Kampf mit dem Leben auf eigene Faust auf. Ohne jede Hilfe von aussen schlug er sich vier Jahre lang bald lernend, bald fürs Brot arbeitend durch, bis er endlich eine Lehrerstelle in Corser Hill, Boscawen (jetzt Webster), zu dem fürstlichen Gehalt von fünfzehn Dollars per Monat bekam.

Von jetzt an aber ging es stetig aufwärts. Jedes Jahr brachte eine Besserung seiner Lage und eine Vermehrung seiner Schulkenntnisse (die er sich grossenteils autodidaktisch erwarb). Als der Bürgerkrieg ausbrach, war er Prinzipal in Carrollton, Ill. Er trat als Gemeiner in die Unionsarmee (4. New Hampshire-Regiment) ein und avancierte während des Krieges bis zum Brevet-Colonel. In der Schlacht bei Deep Bottom (16. August 1864) wurde er am Halse verwundet, was für sein ganzes Leben eine gewisse Unsicherheit und Rauheit seiner Stimme verursachte.

Ausgezeichnete Chancen, die sich ihm nach dem Kriege in anderen Berufen boten, schlug Col. Parker aus, um zu dem geliebten Lehrberufe zurückzukehren. Nachdem er drei Jahre Prinzipal der Grammar School in Manchester, N. H., gewesen war, übernahm er eine Supervisor-Stelle in Dayton, O. Dort begann er zuerst seine pädagogischen Anschauungen in der Öffentlichkeit zu entwickeln und durchzuführen — und sich auch zahlreiche Feinde zu schaffen.

Im Herbst 1872 ging er nach Deutschland und studierte zwei Jahre lang an der Berliner Universität Philosophie, Geschichte und Pädagogik. Vieles, was er bisher unklar gefühlt hatte, nahm unter dem Einflusse der deutschen Pädagogik, namentlich der Herbartischen Doktrinen, nun feste Form an. Und als er nach Amerika zurückkam und zum Superintendenten der öffentlichen Schulen von Quincy, Mass., berufen wurde, begann er einen erbitterten Kampf gegen die jammervolle Verfassung der damaligen Schulen. Das als „Quincy Methods“ berühmt gewordene System nahm damals seinen Anfang. Als er nach fünf Jahren seine Stelle niederlegte, um eine höhere in Boston anzunehmen, gab ihm der Schulrat folgendes Zeugnis: „Fünf Jahre lang hat er der Stadt durch seine treuen und begeisterten Bemühungen genützt. In diesen Jahren hat er unsere öffentlichen Schulen völlig umgestaltet. Als Maschinen hatte er sie gefunden, als lebende Organismen lässt er sie zurück. Aus Drill wurde Wachstum, aus Gefängniszellen Plätze der Freude. Er hauchte

unseren Schulen Leben, Gedeihen und Glück ein. Der Erfolg seiner Arbeit liegt klar vor aller Augen, fest, sicher, unzweideutig.“

1883 ging Col. Parker als Direktor der Cook County Normal School nach Chicago. Nicht weniger segensreich als in Quincy wirkte er hier, doch politische Intriguen verdrängten ihn. Das Chicago Institute, dessen Fortsetzung die School of Education der Universität Chicago ist, war die nächste und letzte Schule, an der er wirkte und kämpfte.

* * *

In seinem Charakter, seiner Kampfkraft liegt seine Bedeutung. Seine Ideen sind gewiss nicht alle neu, vielleicht nicht alle richtig. Aber er trat, Kriegernatur durch und durch, für das einmal für recht Erkannte mit unbeugsamer Energie, ja Rücksichtslosigkeit ein. Wo er ein schönes Ziel vor Augen sah, mass er nicht ängstlich die Länge des Wegs, sondern schritt ihm durch Dick und Dünn zu.

Er war ein grosser Feind seiner Feinde, aber auch der treueste Freund seiner Freunde. Und seine Freunde waren vor allem die Kinder. Aus dieser Liebe ging all der Kampf und Hass seines Lebens hervor. Und nicht die Begabtesten, nein, die geistig oder körperlich Zurückgebliebenen waren es, denen er die meiste Sorgfalt schenkte. Die Kinderseele zu beobachten, ihren leisesten Regungen nachzugehen, war ihm die vornehmste Aufgabe des Lehrers. Die Seele des Kindes wollte er bilden, um tüchtige Staatsbürger zu erziehen. Das war ihm wichtiger, als die Gewinnung eines bestimmten Masses von Wissen. *Erziehen*, nicht unterrichten soll die Schule. Ein Hauptmittel zur Erreichung dieses Zieles sah er in dem Herbart'schen Ideal von der Verbindung des gesamten Lehrstoffes zu einem organischen Ganzen — der „correlation of subjects“.

Vieles von dem, was Col. Parker anstrebte, hat er erreicht. Es giebt kaum eine bessere amerikanische Volksschule, die nicht heute bewusst oder unbewusst seinem starken Einfluss mehr oder weniger nachgegeben hat. Aber der grössere Teil seiner Ideale harret noch der Erfüllung. Er hat das Land der Verheissung gesehen, aber nicht betreten.

Darin liegt tiefe Tragik. Er schien dem Ziel so nahe! Die grossherzige Unterstützung der Chicagoer Millionärin Emma McCormick Blaine schuf ihm eine Elementar- und Normalschule, das Chicago Institute, in der er seinen Ideen vollste Geltung verschaffen konnte. Die Vereinigung dieser Schule mit der Universität von Chicago, die im vorigen Jahre erfolgte, schien ihr eine gewisse autoritative Kraft und weiterreichenden Einfluss zu verheissen. Aber er, der die Anstalt schuf, darf ihr Aufblühen nicht mehr erleben.

Doch seine Anregungen werden nicht untergehen. Charaktere wie er drücken unauslöschliche Spuren in das Metall der Kulturgeschichte. Sein fünfundzwanzigjähriger Kampf war nicht fruchtlos: mit Heldenkraft hat er die Bahn gebrochen — andere werden darauf weiterwandern.

Exegit monumentum aere perennius.

The Teaching of Literature in the Secondary Schools.

Address delivered before the Association of New York High School Teachers of German.

By Prof. Lawrence A. McLouth, New York University.

(Conclusion).

But it must not be forgotten, that the way to this love of good literature lies through intellectual effort, through learning, through thought. Though I am championing the cause of beauty for beauty's sake, I am not one of those who believe in the study of literature as the occupation of an otherwise empty mind or as intellectual confectionery for young ladies' finishing schools (sometimes well named), or as the passive absorption of something pleasant. But I wish to protest against the pedagogical error of treating literature in the secondary schools, or in any other schools, where men with red blood labor, simply and only as an intellectual grind-stone, lest our little sickles half-tempered be wholly ground away, and the beautiful harvest be not cut and garnered in. Beginning with the first name that has come down to us from the mist-hung cradle of the human race, if we consider all those great minds and hearts that have travailed and borne messages for mankind, be they philosophers, poets, or historians, not one has sat down to write a drill book; and yet what are we teachers doing with this heritage of beauty? We cut it up into convenient bars, like sapolio, and polish the rusty pots and kettles of our pupils, washing it all off to admire the brightness while the means of culture and highest delight is thrown away.

Literature has no other purpose than that it be read with appreciation and love. For this, study and thought are necessary. But a course consisting of masticating a history of literature, of the laboratory work of patiently hacking away at the dissection of some masterpiece, and of the forced reading, sometimes penal in its effects, of so and so many books, is no literary education and usually bears no sweeter fruits than regents' pass cards or a teacher's license and empty glibness. The farmer's boy who sily took an extra candle into his bed-room in order to read Shakespeare till the late hours of the night contrary to maternal command not to read in bed, may not have known much about the folio editions, or the figures of rhetoric, or even the parts of speech, but he was on the right road to literary appreciation and learning. The information as to who? and when? and what? he would surely get later, not because he had to, to pass, but because he sincerely wished the knowledge. How many of us remember being cudgelled through Milton's "*Il Penseroso*" and "*L'Allegro*," passing them with a sigh of relief, and carefully avoiding them for years?

How are we to teach literature, especially foreign literature, so that the unfailing result will be the pupils' liking it instead of disliking it? I sincerely wish I could tell you. In the first place we may as well be frank and admit that a taste for good literature cannot be aroused at all in some, and only spasmodically in many others. The butcher, the baker, the candlestickmaker and many others of higher hats and pretensions, read the newspapers, look at the pictures in a ten-cent magazine—sometimes better than the text—read a new novel now and then, but do not often get far into what you and I call good literature. However lamentable, this is undoubtedly in harmony with human development; at any rate the schoolmaster need not shoulder more than his share of the responsibility. I do not interpret the flood of cheap reading as a mark so much of decline in popular taste as of an increase in the number of those who read anything at all. When the year's reading of the farmer's family consisted of the Bible, Pilgrim's Progress, Fox's Book of Martyrs and a history of the United States, it might be assumed that the literary taste of a part of the multitude rested upon pretty good ground. But as a matter of fact outside of family worship these books were little read, the weekly newspaper forming the literary staple. Not few look upon a literary study of the Bible as little short of sacrilege, having no appreciation or love of its simple grandeur and beauty. Now these people are reading all they did before and in some cases more, while others that did not read at all, are devouring cheap and sometimes "yellow" journals.

The schoolteacher is expected to take the sons and daughters of these honest folk and in a few years of not too many days to send them home with a love and longing for the truly beautiful. Sometimes he succeeds. Would that he always could! How the world would brighten in a generation! But the schoolmaster is only one of the powers in the elevation of the human race out of the great slough. On the material side the people are much above mediaeval conditions; but any tolerable acquaintance with the examination papers of district schoolteachers or with any other fairly reliable gauge of the intellectual conditions of the masses shows no sudden and surprising rise in the curve of mental development since mediaeval conditions. Most of them can read: that is the test of literacy or illiteracy in many statistics. But between literacy and illiteracy there is only the etymological relation. Do not think I am pessimistic; on the contrary, I am optimistic; but in the last fifteen years the great difference between what we schoolteachers *want* to do and what we have done and really are doing, has forced itself on my attention. I have not thought of giving up: I've just set my watch back. "The world does move," only not so fast as you and I would like.

But as we have considered *what* we ought to do, let us consider further what material we have to do with. The report of the Committee

The Teaching of Literature in the Secondary Schools.

Address delivered before the Association of New York High School Teachers of German.

By Prof. Lawrence A. McLouth, New York University.

(Conclusion).

But it must not be forgotten, that the way to this love of good literature lies through intellectual effort, through learning, through thought. Though I am championing the cause of beauty for beauty's sake, I am not one of those who believe in the study of literature as the occupation of an otherwise empty mind or as intellectual confectionery for young ladies' finishing schools (sometimes well named), or as the passive absorption of something pleasant. But I wish to protest against the pedagogical error of treating literature in the secondary schools, or in any other schools, where men with red blood labor, simply and only as an intellectual grind-stone, lest our little sickles half-tempered be wholly ground away, and the beautiful harvest be not cut and garnered in. Beginning with the first name that has come down to us from the mist-hung cradle of the human race, if we consider all those great minds and hearts that have travailed and borne messages for mankind, be they philosophers, poets, or historians, not one has sat down to write a drill book; and yet what are we teachers doing with this heritage of beauty? We cut it up into convenient bars, like sapolio, and polish the rusty pots and kettles of our pupils, washing it all off to admire the brightness while the means of culture and highest delight is thrown away.

Literature has no other purpose than that it be read with appreciation and love. For this, study and thought are necessary. But a course consisting of masticating a history of literature, of the laboratory work of patiently hacking away at the dissection of some masterpiece, and of the forced reading, sometimes penal in its effects, of so and so many books, is no literary education and usually bears no sweeter fruits than regents' pass cards or a teacher's license and empty glibness. The farmer's boy who slyly took an extra candle into his bed-room in order to read Shakespeare till the late hours of the night contrary to maternal command not to read in bed, may not have known much about the folio editions, or the figures of rhetoric, or even the parts of speech, but he was on the right road to literary appreciation and learning. The information as to who? and when? and what? he would surely get later, not because he had to, to pass, but because he sincerely wished the knowledge. How many of us remember being cudgelled through Milton's "*Il Penseroso*" and "*L'Allegro*," passing them with a sigh of relief, and carefully avoiding them for years?

How are we to teach literature, especially foreign literature, so that the unfailing result will be the pupils' liking it instead of disliking it? I sincerely wish I could tell you. In the first place we may as well be frank and admit that a taste for good literature cannot be aroused at all in some, and only spasmodically in many others. The butcher, the baker, the candlestickmaker and many others of higher hats and pretensions, read the newspapers, look at the pictures in a ten-cent magazine—sometimes better than the text—read a new novel now and then, but do not often get far into what you and I call good literature. However lamentable, this is undoubtedly in harmony with human development; at any rate the schoolmaster need not shoulder more than his share of the responsibility. I do not interpret the flood of cheap reading as a mark so much of decline in popular taste as of an increase in the number of those who read anything at all. When the year's reading of the farmer's family consisted of the Bible, Pilgrim's Progress, Fox's Book of Martyrs and a history of the United States, it might be assumed that the literary taste of a part of the multitude rested upon pretty good ground. But as a matter of fact outside of family worship these books were little read, the weekly newspaper forming the literary staple. Not few look upon a literary study of the Bible as little short of sacrilege, having no appreciation or love of its simple grandeur and beauty. Now these people are reading all they did before and in some cases more, while others that did not read at all, are devouring cheap and sometimes "yellow" journals.

The schoolteacher is expected to take the sons and daughters of these honest folk and in a few years of not too many days to send them home with a love and longing for the truly beautiful. Sometimes he succeeds. Would that he always could! How the world would brighten in a generation! But the schoolmaster is only one of the powers in the elevation of the human race out of the great slough. On the material side the people are much above mediaeval conditions; but any tolerable acquaintance with the examination papers of district schoolteachers or with any other fairly reliable gauge of the intellectual conditions of the masses shows no sudden and surprising rise in the curve of mental development since mediaeval conditions. Most of them can read: that is the test of literacy or illiteracy in many statistics. But between literacy and illiteracy there is only the etymological relation. Do not think I am pessimistic; on the contrary, I am optimistic; but in the last fifteen years the great difference between what we schoolteachers *want* to do and what we have done and really are doing, has forced itself on my attention. I have not thought of giving up: I've just set my watch back. "The world does move," only not so fast as you and I would like.

But as we have considered *what* we ought to do, let us consider further what material we have to do with. The report of the Committee

on Modern Languages is one of the best things that have occurred for modern language teaching, since German and French came to be recognized as a possible means of training and culture; and there is no clearer mark of the high ideals, toward which the committee aimed, than the frequent mention of culture and esthetic taste as among the ends to be secured by modern literature study; but it was indeed sad to contrast with reality the beautiful ideal of literary enjoyment which these scholarly men plucked out of their own downy breasts, to make soft the nests for beginners in modern languages. How much of that literary appreciation do you find among your students of the first year? of the second year? of the third year? I shall not ask you to answer these questions, for I am going to confess myself. Among students that have studied German in high school and college for less than five years I have found very small evidences of literary appreciation. Upper classmen in college elect German, either because they have some liking for it as literature or because the courses are considered snaps. But among the sophomores and freshmen with two or three years' preparation there is very little liking of German as literature. It is yet a task. This condition of things proves neither the total depravity of the students nor the total incapacity of the teacher. Let us study ourselves as human beings. There is hardly one thing about which people of moderate culture tell so many white lies even to themselves as about what they really like in literature, music, painting and sculpture. So often we ask ourselves what *ought* we to like, and then we think we like it. Let us be frank. Are there here present among these teachers of language and literature any, who from a sense of duty have taken up a volume of Goethe or Schiller or any of the other literary gods whom we all worship, and after a few pages been dreadfully bored, only to sigh, lay the book away, to take up a good old pipe or a favorite piece of fancy work? Or am I the only sinner among you? What is the use of putting on? The fact is: literary enjoyment depends upon the mood. Good poetry or fiction or argument is not so much hay that one can stuff into one's *mow* or *maw*, whenever one likes. I shall not mention the Strassburg geese. When your mood was right for Fritz Reuter, your commendable desire to finish Goethe drove you to the *Wahlverwandtschaften*, and there you stuck. If then the ability to get genuine enjoyment from literature, music, painting and sculpture is not at all times within the grasp of most people of moderate culture, why should we expect our pupils, whose mother tongue is English, always to experience an artistic pleasure in reading Heine's spicy prose, or Lenau's exquisite lyrics, or Platen's polished lines. Yes, I know; they will all look pleased, when you have cut up some literary delicacy in the lesson, and say that they like it. But just assign an extra five pages of this delightful reading, and their faces will show their real feel-

ings. They are made of the same human stuff as we are, and learn very young that it is sometimes just as well not to say *just* what they think. Now, they probably did really experience some pleasure in the beautiful things pointed out by the teachers; but the study is a study, and there's no use denying it.

If the study of literature should produce a love for good reading, and pupils view this study as a task, how is the teacher of literature native or foreign to proceed? How shall he know when he is succeeding?

First. In the first place the teacher himself must have a love for literature as well as an education in literature. It is not possible to secure genuine education in literature without a love for the beautiful in letters. Almost all men that have accomplished worthy things in intellectual fields of labor whether self taught or educated in the schools, have some taste for good literature. But it is possible to have a one-sided half-education in forms and facts with very little love of the beautiful. But how shall the blind lead the blind? It is not meant that the teacher should rave about Browning or Ibsen or Wagner, believe the same were demi-gods, and hang on every word that escaped their lips or pens, find cyclopaedias of general and technical knowledge in the most ordinary statement. Most of these wild-eyed enthusiasts are victims of a fad, and will rave about something else next year. If the unusual enthusiasm lasts, it may produce good results in scholarship, when the chaff has blown away. Very few of these over-enthusiasts are good teachers, for they almost always shoot over the heads of their pupils, and very often make themselves ridiculous before their classes. Balance in ability is what boys and girls admire and respect. It is the calm lasting appreciation, the *growing* appreciation of the truly beautiful in letters and the other fine arts, that qualifies the teacher of literature.

Second. The pupil must see this appreciation in his teacher, if he is to develop it in himself. He must be *led* to see the beautiful, *helped* to see the beautiful in the piece of literature under consideration. It will do little good to push him into it. Points worthy of careful remark must be indicated and well explained. This is a very delicate task; for it is so easy to explain away the beauty: the bright pebbles in the brook are pretty only when in the running water. And it is easy to go too far with this. I remember that a bright pupil of years ago, upon whom I had strongly impressed the necessity of proving every step in geometrical demonstrations, promptly requested of me proof that the whole is greater than any one of its parts, as soon as that axiom was used before the class. If you do too little pointing out and admiring, the class will not warm; if you do too much, you will tire and bore your pupils. In practice we doubtlessly all do both; for pupils always present different

individualities. Here an ability to read pupils' faces and to distinguish real interest from feigned is of importance.

Third. Encourage them to look for beauty; and, when they have found it, praise their discrimination. But never forget that you are training an individual different from yourself, and one whom you wish to have opinions and tastes of his own. If you demand that pupils like all that you like, you will make some dislike what you admire, and from others you will seldom get a genuine opinion.

Fourth. By all means cultivate the entire confidence of your pupils, so that they will tell you exactly how they think and feel about the matter under consideration. Of course it is often very hard to suppress a smile at the naive efforts of a young student at criticism; but, if she is sensitive—and most finer natures are—, your laughter will close her growing mind to you perhaps forever, and your ability to help her is largely impaired. As far as possible admit and respect the opinions of your pupils: they are their best. The greater danger is that you will restrain them too much.

Fifth. For some time there has been a varying amount of outside reading required by teachers of literature. It has been thought that the amount of outside work measured the width of the instruction imparted. Let us not be so sure of it. Outside reading can work either good or bad. Did you ever hear a bright pupil say, as she left the tennis court: "O dear, I've got to go in and read that old Shakespeare!"? It is not Shakespeare's fault, or the girl's, or the tennis court's; it is our own. When reading in literature is assigned to pupils, as sewing and mending, cutting the lawn and trimming the hedge, because it is necessary and because you want it done, then it is no wonder that young people do not like to do it. Very likely one always gets some benefit even from the forced reading of a good book, but he will get incomparably more out of it, if his appetite for it is whetted till he wants to read it. What is far more important than the reading of any one book is the taste and desire for good books. Under the latter influence the pupil will not come to view Shakespeare, Goethe, and Schiller as horrible task masters. You all know how that boy loves to read the Bible, whose pious mother not believing in the lash as a means of civilization, punishes him by making him commit to memory so many verses of the Holy Writ. I doubt if he found much literary beauty in it, as he sat there scowling and muttering the words over to himself, while his comrades in crime had had their whippings and were out again playing in the street. Outside reading can easily develop into punishment. It requires great skill to introduce it so that pupils do not feel it as too arduous a task. The line between the task that stimulates and the burden that oppresses is a wavering one, depending upon a great many things. The

teacher should know about where it lies. And yet on the other hand pupils must learn to do well also those things which seem difficult and troublesome: that is human life and should be a part of education as a preparation for life. But I maintain that this is not largely the function of instruction in literature. In the life beyond the school, who looks at fine pictures, because he must? Who reads Tennyson because he has to? Who looks at the *Venus de Milo*, because someone makes him? Who listens under compulsion to *Walther's* prize song? In physics and chemistry and mathematics it is different: there the feelings and sentiments play a very small role. People do work in engineers' and architects' offices, in sugar and oil refining laboratories also when they find no especial enjoyment there: that is bread-winning. And so the study of literature must not be burdened with the training for duty.

Sixth. The teacher of literature must learn to read well. A beautiful poem read by a great scholar but a poor reader makes a bad impression. It is but natural and proper that the ear do its part in conveying to the mind. It seems to me that many of us neglect that part of our training. The colleges have not paid enough attention to that. Is it not true that some teachers, who appreciate the importance of excellent reading and try to practice what they preach, are labeled "elocutionists" and sometimes considered lacking in what we are pleased to call real attainments, while other teachers who know the content of literature well enough but who could not read Schiller's "*Das Lied von der Glocke*" without making it and themselves ridiculous, escape all criticism? This is certainly inconsistent. I care not how scholarly a man is, if he reads Tennyson's "*Brook*" through his nose in a droning monotonous voice with legs twisted around his tilted chair, he cannot interest boys and girls in poetry. It is probably the affectation and "staginess" of some readers, that have brought into rather bad repute many who often practice reading aloud. It is very unfortunate, because the ability to read well before a class in literature will help pupils to gain an insight into its beauties more than hours of explanation will. If there is any prejudice, we should rise above it.

Seventh. Few things can contribute more to making the lesson in foreign literature unprofitable and decidedly harmful than poor translations. We all know how likely pupils are to use the English cognate with which to translate the foreign word, either in order to save themselves the trouble of thinking, or in order to cover up ignorance. Of course this should not be tolerated. Farther, even when the correct words are used, the foreign word-order is followed more or less closely, the resulting conglomeration being neither English nor German, and hence no literature at all. The cure for this trouble is everlasting, patient, goodnatured watchfulness on the part of the teacher. Here we must remember that not the severity of the punishment but rather the cer-

tainty of it makes it efficacious. I know how easy it is, when one is a little tired and has had an especially good luncheon, to sit back in a comfortable chair and let a piece of bad English go by without comment, because the student apparently has the idea. Holding a book and saying "Next!" every twenty-five lines is not *very* much higher work intellectually than the barber's occupation. The road to a proper appreciation of foreign literature lies through good, not bad, or even tolerable, English. But the point of genuine feeling for and sympathy with the foreign tongue lies not in English, but in that tongue itself. This brings in the eighth point.

Eighth. A real understanding, knowing of and feeling for the beauty of a piece of foreign literature are not to be gotten in any other tongue than that in which it was produced. One might as well assert that steel engravings of paintings are the same as the original, or that a Laokoon in charcoal is the same as the marble. It has not the same character. Translation is at best a good make-shift. As long as one must translate in order to understand, just so long does the foreign literature remain a closed book. The human brain is capable of producing so much mental energy: if a large part of that force must be spent in peeling off the husk of a foreign idiom, then only a small amount of power is left, with which to enjoy the fruit within. The argument for clear expression in art rests on no other basis than this. Consequently, as long as pupils are expending considerable mental energy upon the phonetic values of letters, upon the meanings, forms, arrangement and construction of words, there can be but small literary enjoyment.

In this paper the following points have been attempted:

1st. It is a part of the teacher's duty to develop in her pupils a love of the beautiful.

2nd. Literature ought to be taught principally with that in view.

3rd. The human material placed in the teacher's hands is very often discouraging, so that, while we ought always to expect something, we are still not to expect too much.

4th. Attention has been called to a few general suggestions as to methods of teaching both native and foreign literature in the secondary schools:

- I. The teacher's love of good literature.
- II. The drawing out of the pupil's esthetic feeling.
- III. The encouragement of intelligent independence in the pupil.
- IV. The securing of the pupil's confidence.
- V. Skill and care in requiring outside reading.
- VI. The ability of the teacher to read well.
- VII. The use of idiomatic English in translations.
- VIII. The necessity of going into the original to get the literary effect.

Considerable time has now been taken in telling you what you undoubtedly all knew before; but it was the thought of the writer that an interesting and helpful discussion might be called forth by this rather uninteresting threshing of old straw. For we all know many more good pedagogical principles than we can always apply in our work; and it is sometimes well to stop and lay the yardstick of theory upon what we are actually doing, not that we may become discouraged at the smallness of the results, but rather that we may be aroused to more earnest efforts, and may teach our pupils of literature

*"Was du ererbt von deinen Vätern hast,
"Erwirb es, um es zu besitzen."*

—Faust.

(Ottendorfer Germanic Library,)

October 18, 1901.

Das Schulaquarium.

(Aus dem „Österreichischen Schulboten“ Okt. 1901.)

Von R. Berndt, in Lindach bei Gmunden.

Comenius hat schon vor mehreren hundert Jahren ausgesprochen, dass der wahrhaft bildende Unterricht natürliche Objekte nötig hat, nicht bloss Worte und Bilder. In diesem Sinne sollte eigentlich der Unterricht in die freie Natur verlegt werden, damit die Schüler die Lebensthätigkeiten der Tiere und Pflanzen, sowie deren wunderbare Anpassung an die Umgebung mit allen Sinnen wahrnehmen könnten.

Vorzügliche Anregung zur Beobachtung des mannigfachen Tierlebens giebt das *Schul-Aquarium*, das man sich natürlich auf die einfachste Art hergestellt zu denken hat. Ein grosses *Gurkenglas* reicht ja hin, eine kleine Tierkolonie darin zu gründen. Auf den Boden des Gefässes stellt man einen kleinen, mit Teichschlamm gefüllten Blumentopf, in welchem vorher einige in der Umgebung einheimische Wasserpflanzen eingesetzt wurden. Der noch frei bleibende Teil des Bodens wird mit Tuffsteinen und Sand bedeckt. Die Wasserpflanzen haben den Zweck, die durch Atmung der im Gefässe lebenden Tiere erzeugte Kohlensäure (CO_2) zu zerlegen und dadurch dem Wasser stets von neuem Sauerstoff (O_2) zuzuführen; der ausgeschiedene Kohlenstoff (C) wird von den Pflanzen selbst zum Aufbau ihres Körpers verwendet. Das Aquarium veranschaulicht demnach im kleinen die Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen. Im Aquarium dürfen aber nicht zu viele Pflanzen enthalten sein, weil dadurch einerseits die Tiere in ihren Bewegungen gehindert, andererseits genauere Beobachtungen erschwert wären. Ich setze ins Aquarium gewöhnlich zwei bis drei Stück *flutenden Hahnenfuss* (*Batrachium*), der in Teichen und Bächen häufig vorkommt, und gebe überdies auf die Wasseroberfläche die *kleine Wasserlinse* (*Lemna minor*), die überall gemein ist. Ist das Gurkenglas mit Pflanzen besetzt, so wird es mit Teichwasser gefüllt und allmählich bevölkert. Das Entleeren des Gefässes behufs Erneuern des Wassers erfolgt mittels eines Gummischlauches, den man als ungleicharmigen Schenkelheber benützt.

Schon im ersten Frühlinge, in den Monaten März, April, werden von den Schülern in Teichen und unter Steinen in feuchter Erde *Molche* gefangen, die als erste

Bewohner das Aquarium beleben und mit Würmern gefüttert werden. Die Rührigkeit und grosse Beweglichkeit dieser Tiere macht der Schuljugend grosse Freude. Die schönste Zierde des Aquariums bilden die Männchen zur Fortpflanzungszeit, in welcher sie prächtig gefärbt und mit hohem Kamm versehen sind. In dieser Zeit kann man die Weibchen beobachten, wie sie mit den Hinterbeinen die als passend befundenen Blätter der Wasserpflanzen zusammendrehen und, während sie noch das Blatt mit den Füssen halten, das Ei in die Blatthülse hineinschieben. Aus den Eiern entwickeln sich nach etwa 3 Wochen die Larven, welche nach 4—5 Wochen die Vorderbeine und nach weiteren 2 Wochen die Hinterbeine erhalten.

Ausser Molchen bringen die Schüler im Frühjahr aus Teichen *Froschlaich*, und zwar klumpenförmigen (von Fröschen) und schurartigen (von Kröten), welcher ebenfalls ins Aquarium gebracht wird. Nach ungefähr 14 Tagen schlüpfen aus den Eihüllen Kaulquappen mit langem, schmalen Ruderschwanz, den aber die Larven anfangs nicht benutzen, sondern sich mittels zweier an der Kehle befindlicher Saugnapfe am Laich anhaften. Hierauf schwärmen sie 9—10 Wochen umher, während welcher Zeit sie völlig auswachsen. Zahlreiche Kaulquappen fallen den Molchen zum Opfer, weshalb letztere nicht in zu grosser Zahl vertreten sein dürfen. Die vollständig entwickelten Kaulquappen erhalten zuerst die Vorderbeine, und nach 2—3 Wochen beginnen auch die Hinterbeine zu wachsen, während sich die Kiemenpalten schliessen und der Schwanz kürzer wird. Mit grösster Spannung wird nun der Moment erwartet, in welchem das Wassertier als lungenatmendes Geschöpf dem Wasser entnommen und ins Freie gesetzt wird.

Von Schwimmkäfern können kleinere Arten eingefangen werden; man hüte sich aber, grosse Schwimmkäfer oder deren Larven, Wasserskorpione und Libellenlarven ins Aquarium zu geben; mit ihren kräftigen Kieferzangen würden diese Räuber die meisten Froschlarven und Molche töten. Solche Räuber unter den Wasserinsekten erhalten in separaten Gläsern ihren Platz angewiesen.

Manches Wunderbare zeigt die stufenweise Entwicklung der *Stechmücken* (*Culex*). Schöpft man im Juni oder Juli aus stehendem grünlichen Wasser einige Gläser voll, so findet man darin gewiss ausgekrochene, junge Mückenlarven, die man dann dem Aquarium einverleibt. Ein Teil derselben wird anderen Tieren zur Nahrung dienen, ein anderer Teil aber wird zur Ausbildung gelangen. Die Larven sind stets mit dem Kopfe nach abwärts gewendet, während ihr Körperende mit dem daran befindlichen Atemrohr fast immer etwas über dem Wasserrohr hervorragt. Wohl taucht die Larve oft unter und bewegt sich sehr schnell durch abwechselnde Windungen auf und ab; immer aber kommt sie wiederum an die Oberfläche, weil sie die Luft nicht entbehren kann. Hochinteressant ist es, die Larven zu beobachten, wenn ihnen in die Luftröhre Wasser gedrungen ist; dann nehmen sie das Ende der Luftröhre in den Mund, um das Wasser auszusaugen und mit Öl zu befeuchten. Die Larven häuten sich mehrmals und verwandeln sich nach 10—12 Tagen in eine Art Puppen, die aber keineswegs ruhen, wenngleich sie nicht mehr untertauchen. Die Puppe besitzt nun zwei Luftröhren, die aber am Kopfende sich befinden; diese Röhren ragen stets aus dem Wasser, weshalb das Tier jetzt eine aufrechte Haltung einnimmt. Nahrung nimmt die Puppe nicht zu sich. Nach 6—8 Tagen platzt die Rückenhaut der Puppe, und das vollendete Insekt entfliegt. Ein wunderbares Naturschauspiel ist es, wenn man gerade bemerkt, wie die ausgebildete Mücke mit den Hinterfüssen die Puppenhaut abstreift, sich aus der Hülle mit Anstrengung herausarbeitet und endlich munter und fröhlich davonfliegt.

Grosse Bewunderung von Seite der Kinder erregen auch die *Larven der Köcherjungfer*, welche sich aus Rohrstengeln, winzigen Schneckenschalen, Sand, Strohhalmen etc. ein köcherartiges Gehäuse verfertigen und dieses während ihres ganzen Larvenlebens mit sich herumschleppen. Man sieht diese Tiere im Frühling fast

in jedem Bache und Teiche am Grunde umherkriechen. Welches Erstaunen erfasst die Schuljugend, wenn sie aus dieser träge kriechenden Larve die leichtbeschwingte Köcherfliege entstehen sieht!

Nicht minder bewunderungswürdig ist die Entwicklung der *Libellen*, deren Larven im Schlamm jedes Teiches entdeckt werden. Freilich dürfen nicht zu viel Larven im Aquarium Aufnahme finden, weil diese bald verheerende Wirkungen anrichten würden. Das Eigentümlichste an den ungemein räuberischen Larven ist die in einen gefährlichen Fangapparat umgewandelte Unterlippe. In der Ruhelage ist dieses Fangwerkzeug messerartig zusammengeklappt und bedeckt gleichsam als Maske das Gesicht. Sobald eine Beute in die Nähe des Tieres kommt, streckt sich der Apparat plötzlich aus, die scharfe Zunge desselben ergreift die Beute und führt sie, die Glieder wieder zusammenklappend, zum Munde, wo der Bissen von den kräftigen Oberkiefern sofort zermalmt wird.

Zu den interessantesten Bewohnern des Aquariums gehört die *Wasserspinn* (*Argyronecta aquatica*), welche in unseren Teichen lebt und sich von den dort lebenden Wasserinsekten nährt; sie hat ungefähr die Grösse der Kreuzspinn. Sobald eine Wasserspinn ins Aquarium gebracht wird, beginnt sie unter Wasser an den Wasserpflanzen ein sehr dichtes und äusserst feines, nach unten offenes Gewebe zu bauen, welches die Form einer Taucherglocke erhält. Diese Glocke ist aber nicht mit Wasser, sondern mit Luft gefüllt, welche von der Spinne selbst gesammelt wird. Von Zeit zu Zeit geht sie nämlich an die Wasseroberfläche, streckt ihren Hinterleib hinaus und bewirkt durch plötzliches Untertauchen, dass atmosphärische Luft als silbrig glänzende Blase an den Haaren des Körpers festhaftet, von der Spinne mit unter Wasser genommen und in der Taucherglocke mit den Beinen abgestreift wird. In dem kokonartigen Gespinnst lebt die Spinne ähnlich wie in einer Taucherglocke und lauert auf ihre Beute; auch die Eier werden dahin abgelegt. Die Wasserspinn ist aber keineswegs auf ihr mit Luft gefülltes Gespinnst angewiesen, sondern kann auch stundenlang im Wasser herumschwimmen. Ist das Aquarium zu klein, so erscheint es angezeigt, die Spinne für sich allein in einem zweiten Glase, das einige Wasserpflanzen enthält, unterzubringen und hie und da kleine Wasserinsekten als Nahrung beizusetzen.

Ein oder zwei junge *Flusskrebse* sind umso mehr empfehlenswert, weil sie sofort an die Wegschaffung etwaiger Tierleichen des Aquariums gehen.

Flohkrebse (*Gammarus pulex*), die in Wassergräben und Bächen mit reichlichem Pflanzenwuchs leben, werden allenthalben gefunden und eignen sich ganz besonders als Nahrung für grössere Aquariumbewohner.

Die verschiedenen *Egelarten* [medizin. Blutegel (*Hirundo medicinalis*) *Rossegel* (*Haemopsis vorax*)], welche man hinter Wasserpflanzen, Binsen, oder unter schlammigem Gestein und Moos antrifft, sind gefährliche Feinde der Tierkolonie im Aquarium und müssen daher in einem eigenen Gefässe gehalten werden, in welches man nur die als Nahrung bestimmten Tiere giebt.

Von *Wasserschnecken* eignen sich fürs Aquarium die *Teichhornschncke* (*Limnaeus stagnalis*) mit durchscheinendem Gehäuse, dessen Gewinde kurz und spitz ist, die *Tellerschncke* (*Planorbis corneus*) mit flachem, tellerförmigem Gehäuse und die *Sumpfschncke* (*Paludina vivipara*) mit kegel- oder turmförmigem Gehäuse, welche lebende Junge zur Welt bringt. Man findet die Wasserschnecken auf schlammigen, sumpfigen Wiesen, sowie überall in Gräben und Teichen; sie müssen zum Atmen an die Oberfläche des Wassers gehen, woselbst die Atemlöcher über der Oberfläche gestreckt werden.

Aus der Klasse der *Muscheln* eignen sich fürs Aquarium die kleinen *Kugel-* (*Cyclas*) und *Erbsenmuscheln* (*Pisidium*), welche in unseren Teichen und Tümpeln überall zu finden sind und namentlich gern in den Spalten und Ritzen von unter

dem Wasser liegendem Holze sich aufhalten, während die grösseren *Fluss-* (Unio) und *Teichmuscheln* (Anadonta) weniger zu empfehlen sind, weil diese den Boden des Aquariums zu stark durchwühlen und dadurch die eingesetzten Pflanzen beschädigen. Sehr darauf zu achten ist, dass abgestorbene Muscheln sofort entfernt werden; denn tote Muscheln vergiften das Wasser derart, dass nicht selten die ganze Tierkolonie in kurzer Zeit zugrunde geht.

Grosses Interesse erregen im Aquarium die in unseren Teichen lebenden *Qualienpolypen* (Hydren); ihr Körper ist fadenförmig, oben in mehrere Äste geteilt und fast immer an Wasserlinsen und Weichtierschalen festgeheftet. Diese Süsswasserhydren sind sehr gefrässig und nähren sich von kleinen Insektenlarven, Würmern und Krebsen, welche Tiere sie zuerst durch ihre Nesselorgane lähmen.

Ein derartiges Aquarium kann gewiss in jeder Schule angelegt werden und hat einen ungemein bildenden Wert für die Schuljugend, denn es bringt die organischen Stufen der Entwicklung zur klaren Anschauung, es erschliesst dem Geiste der Kinder das Werden, Entstehen und Verwandeln des Naturlebens und erhöht entschieden die bildenden Momente für Denken, Phantasie, Gemüt und Liebe zur Natur.

Wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen?

Vortrag, gehalten vor dem Californischen Verein von Lehrern der deutschen Sprache.

Von Val. Buchner, San José, Cal.

(Schluss.)

Einer der wichtigsten Zweige des Sprachunterrichts ist das *Lesen*. Ja, unsere amerikanischen Herren Kollegen gehen in der Regel so weit, zu erklären, dass die Schule sich darauf beschränken müsse, den Schülern ein "reading knowledge" beizubringen, da man es unter den gegebenen Verhältnissen doch nicht dahin bringen könnte, sie zum Sprechen anzuleiten. (S. "Methods of Teaching Modern Languages," Heath & Co.)

Meine Herren und Damen, wenn wir dieser Meinung beipflichten, so stellen wir uns ein bedauernswertes Armutszeugnis aus, und der Unterricht in den modernen Sprachen verdient, vernachlässigt zu werden, wie er es vordem gewesen ist. Nein, eines unserer Hauptargumente unseren Freunden, den Lehrern der klassischen Sprachen, gegenüber muss sein und bleiben, dass wir eine Sprache lehren, die wirklich lebt und von den Schülern praktisch gebraucht werden kann. Ausserdem würden wir unseren Schülern gegenüber einen Betrug begehen, wenn wir ihnen weiter nichts als ein "reading knowledge" bieten wollten, denn sie kommen in unsere Klassen mit dem Glauben, dass sie die Sprache *sprechen* lernen, und wenn wir ihnen sagten, dass hierzu keine Hoffnung sei, so würden die meisten von vornherein wegbleiben.

Es ist wahr, eines der Ziele des Sprachunterrichts ist die Eröffnung einer neuen Welt, die Einführung in eine grosse Nationallitteratur, aber dieses Ziel kann um so sicherer erreicht werden, wenn wir die Sprache als *lebende* lehren, und wenn wir durch das gesprochene Wort den Wohlklang und die Schönheit der poetischen Werke vermitteln und darstellen. Auch das Auswendiglernen von schönen Gedichten, woran die deutsche Litteratur reicher ist, als irgend eine andere, ist eines der besten

Mittel, eine gute Aussprache und den richtigen Accent einzutüben und den Wortschatz der Schüler zu vermehren. Ein schönes Gedicht, vom Lehrer erklärt und vorgetragen und dann von den Schülern wiederholt, ist eine der Weiestunden im Schulleben. Wenn der Lehrer es dann auch noch vermag, die Schüler einige dieser Gedichte, die Volkslieder geworden sind, singen zu lehren, so trägt er damit nicht wenig zur Belehrung des Unterrichts bei, und findet dafür bei den Schülern und deren Eltern die grösste Anerkennung.

Das Lesebuch kann schon gleich nach ein paar Wochen eingeführt werden, um Abwechslung in den Unterricht zu bringen. Ich richte es gewöhnlich so ein, dass ich im ersten Semester wöchentlich zwei Lesestunden habe, am Dienstag und Donnerstag, und die übrigen drei Tage Grammatik, so dass Lesen und Grammatik mit einander abwechseln. Später habe ich dann wöchentlich drei Lesestunden und zwei Stunden Grammatik und Aufsatz.

Im Anfang ist es notwendig, dass der Lehrer die Leselektion in der vorhergehenden Stunde selbst übersetzt, damit die Schüler wissen, worum es sich handelt, und nicht von vornherein durch allzu grosse Schwierigkeiten entmutigt werden. Nachdem dann das Pensum übersetzt und erklärt worden ist, wird es in Deutsch gelesen und als Grundlage zu Sprachübungen benutzt, indem der Lehrer Fragen stellt, die teilweise aus dem Texte zu beantworten sind.—Ich kann nicht mit einem Lehrer an einer Universität übereinstimmen, den ich fragte, ob er auch Deutsch lesen lasse, und der erwiderte: „Für solchen Luxus haben wir keine Zeit.“ Das laute Lesen ist eines der besten Mittel, sich die deutschen Wendungen einzuprägen und Übung im geläufigen Sprechen zu erlangen, und man sollte die Gelegenheit hierfür nicht unbenutzt vorübergehen lassen.

Bei den Sprechübungen sollte sich der Lehrer nicht auf den Text beschränken, sondern auch andere Gebiete hereinziehen, auf die der Text hinüberleiten mag. Hierbei muss ein freier, ungezwungener Ton herrschen, und der Lehrer kann sich sogar bisweilen einen Witz erlauben, wenn derselbe nicht „dumm“ ist, und wenn die Disziplin es erlaubt.

Rudolph, ein Schüler Diesterwegs, erzählt, er habe einmal zu einem theologisch gebildeten Lehrer gesagt, er gebe selten eine Stunde, in der er nicht irgend einen Witz mache, worauf dieser mit einer Art von Geheimratsmiene die Antwort gab: „Mach' ich grundsätzlich nie!“—Was wohl Luther hierzu gesagt hätte! Ein freundliches und heiteres Wesen von seiten des Lehrers spiegelt sich in der Klasse wieder, und macht für Lehrer und Schüler die Arbeit leichter und das Leben angenehmer.

Wie weit sollten grammatische Bemerkungen an das Lesestück angeschlossen sein? Ein namhafter Lehrer der klassischen Sprachen (W. G. Hale, University of Chicago), geht so weit, zu sagen, dass beim Lesen sogar *dieser* Sprachen die Grammatik nur in soweit herangezogen werden sollte, als zum Verständnis des Textes notwendig sei. Von manchen Lehrern wird hierin schwer gesündigt. Grammatische Bemerkungen mitten im Übersetzen stören den Gedankengang des Litteraturwerkes und verhindern, dass dessen Schönheiten im Aufbau zur Geltung kommen. Über dieses übertriebene Zerpflücken und Zerstückeln der Schriftsteller in der Klasse drückte sich der jetzige deutsche Kaiser schon im Jahre 1885 wie folgt in einem Briefe an einen Schulmann aus:

„Homer, der herrliche Mann, für den ich sehr geschwärmt, Horaz, Demosthenes, dessen Reden ja jeden begeistern müssen, wie wurden die gelesen. Etwa mit Enthusiasmus für den Kampf oder die Waffen oder Naturbeschreibungen? Bewahre! Unter dem Seziermesser des grammatikalischen, fanatisierten Philologen wurde jedes Sätzchen geteilt, gevierteilt, bis das Skelett mit Behagen gefunden und der allgemeinen Bewunderung gezeigt ward, in wie viel verschiedener Weise

an oder epi oder sonst so ein Ding vor oder nach gestellt war! *Es war zum Weinen!*"

Wenn man dem Lesen, oder vielmehr dem Übersetzen, in manchen Klassen zuhört, so könnte man zu dem Glauben kommen, als sei die Litteratur nur dazu da, um die Grammatik zu illustrieren, und als bestände die deutsche Sprache aus nichts als Subjunktiven, wie sie „Professor Whitney“ richtig etikettiert und in Dutzenden verschiedener Sorten in seiner famosen Grammatik aufgezählt hat. Dabei wird man an die Worte Goethes erinnert:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band.“

Bei einem solchen Unterricht sieht der Schüler bald den Wald vor Bäumen nicht, und der Zweck des Leseunterrichts, Einführung in den Geist der deutschen Sprache und Litteratur, wird verfehlt. Wenn irgendwo im Sprachunterricht, so ist hier die alte Mahnung am Platze: Alles mit Mass! Treiben wir Grammatik in den Grammatikstunden und Lesen in den Leseunden!—Eine kurze Bemerkung hier und da über ein besonders interessantes grammatisches Phänomen sollte genügen.

Auch die historische Entwicklung der Sprache und besonders die Verwandtschaft, die zwischen dem Englischen und Deutschen besteht, sollte in den Unterricht herangezogen werden. Dem Schüler geht eine neue Welt auf, wenn er begreifen lernt, dass die Sprache nichts Fertiges, Versteinertes ist, sondern dass sie sich in beständigem Wachsen und Entwickeln befindet. Inwieweit die Lautgesetze zu lehren sind, muss dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben. Es kommt hierbei ganz auf die Befähigung seiner Schüler hierfür an. Doch sollte er beständig auf die ursprüngliche Identität verwandter Wörter hinweisen, denn es ist für die Schüler von hohem Interesse zu lernen, dass *Herbst* und *harvest*, *Stube* und *stove*, *Knabe* und *knave*, *Knecht* und *knight*, u. a. m., zuerst ein und dieselbe Bedeutung hatten, und allmählich in der Bedeutung auseinander gingen. Es ist erstaunlich, wie bald manche Schüler einen Sinn für derartige Übungen bekommen und ihre eigenen Schlüsse zu ziehen suchen.

Eine wichtige Frage ist: Welche Bücher eignen sich am besten zur Erteilung eines Unterrichts, der allen Anforderungen genügt, die jetzt an einen vernunftgemässen Sprachunterricht gestellt werden. Denn wir mögen sagen, so viel wir wollen, dass der Lehrer unabhängig vom Buche sein sollte, und dass ein guter Lehrer auch mit einem mangelhaften Buche gute Resultate erzielt, es kommt doch sehr viel auf das Textbuch an, und dieses muss den Leitfaden und das Rückgrat des Unterrichts bilden. Leider müssen wir sagen, dass die Lehrbücher für den deutschen Unterricht immer hinter denen für den französischen zurückstehen. Das beste Buch, das nach meiner Meinung bis jetzt für den elementaren deutschen Unterricht an Hochschulen besteht, ist Spanhoofs Lehrbuch der deutschen Sprache.

Als Lesebuch habe ich bisher Hewetts German Reader gebraucht, doch ist trotz seiner Vorzüge manches an diesem Buche auszusetzen, besonders dass er den Spruch Goethes zu hoch hält: „Liebe sei vor allen Dingen unser Thema, wenn wir singen.“ Zu viel Liebesgeschichten und -Gedichte. So habe ich mich fleissig nach einem anderen Buche umgesehen, und dieses neulich entdeckt in einem von Appletons Twentieth Century Textbooks, Jones' German Reader. Dieses Buch ist nach dem Muster der altbewährten deutschen Lesebücher gemacht und enthält lauter gediegene Sachen gut ausgewählt und annotiert, und vom Leichten zum Schweren fortschreitend.—Allerdings scheint es, dass es unmöglich ist, alle zu befriedigen, denn „De gustibus non est disputandum“, und „eines schickt sich nicht für alle“.

Für das zweite Jahr möchte ich "Bernhardts German Composition" empfehlen, weil es Aufsatz, Sprechübungen und systematische Wiederholung und Vertiefung der Grammatik verbindet. Die landläufigen Aufsatzbücher sind für diese Stufe zu schwer und unpraktisch.—Die Auswahl des Lesematerials muss dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, mit Rücksicht auf die eben angeführten Sprüche. Ich will nur erwähnen, dass ich mit einer Geschichte von Heyse, Freytags Journalisten und Scheffels Trompeter von Säckingen einen äusserst interessanten und schönen Kursus erzielt habe. Ausserdem sind Hatfields "German Lyrics and Ballads" und Schrakamps "Exercises in German Conversation" zu empfehlen.—Im dritten Jahre können dann Schiller und Göthe gelesen werden.

Ich habe gewagt, Ihnen vorzulegen, wie nach meiner Ansicht ein deutscher Kursus lebendig und fruchtbringend gemacht werden kann. Ich mag Ihnen wenig Neues geboten haben, den „wer kann was Dummes, wer was Kluges denken, das nicht ein anderer schon gedacht?“ Viele von Ihnen erzielen vielleicht auf eine andere Weise viel bessere Resultate. Aber in einem werden Sie mir beistimmen: dass nur der erfolgreich Deutsch unterrichten und den Schülern Liebe zur Sprache beibringen kann, der sie selbst im Herzen trägt. Wer nur unterrichtet, um am Ende des Monats seinen Gehalt zu beziehen, der ist ein Mietling und erniedrigt seinen Beruf zu einem gewöhnlichen Handwerk. Ohne Liebe zur Sache sind wir „tönendes Erz und klingende Schelle“. Wir kennen nur Eindruck auf unsere Schüler machen, wenn wir selbst von der Grösse und der Heiligkeit unseres Gegenstandes durchdrungen sind. Ein guter Lehrer unterrichtet nicht nur sein spezielles Fach, sondern übt durch sein Wirken einen wohlthätigen Einfluss auf das gesamte Geistes- und Gemütsleben der Schüler aus, so dass sie zu guten Menschen heranwachsen, und das ist nach meiner Meinung das Wichtigste von allem.

Internationaler Schülerbriefwechsel.

Von *Ernst Wolf*, High School, Saginaw, E. S., Michigan.

Seit der Veröffentlichung unseres Lehrplanes in diesen Heften bin ich von mehreren Kollegen und Kolleginnen um näheren Aufschluss über die Einrichtung des Schülerbriefwechsels angegangen worden.

Ich glaube, hieraus schliessen zu dürfen, dass noch andere Leser dieser Hefte Näheres darüber erfahren möchten, und ich will versuchen, in Nachstehendem das Wissenswerteste über diese Einrichtung zusammenzustellen. Vorausschicken will ich, dass ich selbst anfänglich die Sache als ein neues „fad“, als eine Spielerei ansah, die sich kaum je als dauernde Einrichtung zur Aufnahme in unseren Lehrplan empfehlen würde. Wie sehr ich diese Ansicht geändert habe, geht aus den nachstehenden Zeilen hervor, die ich vor einigen Monaten an die Zentralstelle in Leipzig gerichtet habe, und die der Vorsteher derselben, Herr Professor Dr. M. Hartmann, eines Abdrucks in den „Pädagogischen Studien“, Jahrgang XXIII, Heft 1, würdigte.

Sie lauten: „Die dank dem internationalen Schülerbriefwechsel in unserer Anstalt thatsächlich erzielten Erfolge haben mich, der ich der Sache anfangs sehr skeptisch gegenüberstand, zu einem begeisterten Anhänger der Einrichtung gemacht.

Das Haupterfordernis bei allem Unterricht, das Interesse, wird durch sie in hohem Masse, und wie durch nichts anderes, gestärkt.

Die Deutschen und das Deutsche sind meinen Schülern unzweifelhaft dadurch menschlich, ja persönlich, näher gerückt worden. Meine Schüler kommen jetzt nach

und nach zur Überzeugung, dass die deutsche Sprache nicht bloss eine Schulsprache ist, die nur zum Lehren und Lernen taugt, sondern dass sie den ihnen gleichaltrigen und geistesverwandten jungen Leuten im fernen Deutschland zum Ausdruck von Gefühlen und Gedanken dient, die ihren eigenen merkwürdig ähnlich sind. Bislang liess sich das Verhältnis meiner Schüler zur deutschen Sprache prägnant charakterisieren durch das Zitat: „Doch eine Würde, eine Höhe entfernt die Vertraulichkeit“. Das Bücherdeutsch muss ja naturgemäss eine derartige Wirkung bei Anfängern haben. Es ist also nach meiner Ansicht das Persönliche, das in der Einrichtung liegt, was sie wertvoll macht. Und sagt nicht der grosse Pädagoge Goethe: „Persönliches muss herrschen!“

Bei weitem wertvollere Zeugnisse habe ich aus mehreren Quellen zusammengetragen, und zwar:

Aus dem Jahrbuch für den internationalen Schülerbriefwechsel:

Direktor Dr. Lohmann in Hannover:

„Eine besondere Anregung und Förderung erhielt der Unterricht in den fremden Sprachen in der Selektta durch die Beteiligung der Schülerinnen an dem internationalen Briefwechsel. Die Anregung war nicht nur in sprachlicher Hinsicht sehr erfreulich, sondern gewährte den Schülerinnen auch Einblicke in das Leben und Treiben ihrer Altersgenossinnen in Frankreich und England.“

Dr. Block, Oberlehrer an der Oberrealschule in Elbing, sagt in den „Neueren Sprachen“:

„Dass der internationale Schülerbriefwechsel nicht ohne Nutzen ist, wird, so hoffe ich, auch der Zweifler zugeben, wenn er meine Ausführungen gelesen hat. Wie diese Korrespondenz sich in Zukunft gestalten wird, muss eine längere Erfahrung lehren, doch bin ich für meine Person schon jetzt von der hohen Wichtigkeit dieses brieflichen Verkehrs überzeugt, und ich freue mich, Gelegenheit gefunden zu haben, meinen Schülern die Vorteile bieten zu können.“

Zeugnisse dieser Art enthält das Heft eine grosse Anzahl.

Aus den Jahresberichten über das höhere Schulwesen, XV. Jahrgang, 1900:

Schülerbriefwechsel.

Beachtenswerte Mitteilungen verdanken wir F. Baumann, der seine „Erfahrungen im internationalen Briefwechsel“ veröffentlicht hat. Sie beziehen sich auf das Torgauer Gymnasium. B. spricht von der nicht selten, besonders bei jungen Franzosen, hervortretenden Neigung, mit Umgehung der Zentralstelle sich Korrespondenten zu verschaffen, von den Klagen über lästige Überwachung in den französischen Internaten, über die Verschiedenheit des Wertes der Briefe, wie sie durch das Alter und die Interessen der Briefschreiber bedingt sind. Auch er erblickt einen vornehmlichen Gewinn der Veranstaltung in der gegenseitigen Annäherung der beiden Nationen. Der Ausruf der Klassengenossen beim Eintreffen eines Briefes aus Deutschland ist beweiskräftig: „Oh! Qu' il a de la chance! Il a un correspondant allemand!“

Seit dem Schlusse des Berichtsjahres ist dem Briefwechsel eine eigene, in drei Sprachen redende Zeitschrift gewidmet: Comrades All. Annuaire de la Correspondance interscolaire. Internationaler Schülerbriefwechsel, herausgegeben von W. F. Stead, Mieille und Martin Hartmann. Das zierliche, hübsch ausgestattete und mit Bildern geschmückte Heft bringt zahlreiche Nachrichten über den Schulbriefwechsel, Briefe und einzelne Äusserungen aus dem Kreise der Beteiligten. Mehrere Briefe verdienen unsere Aufmerksamkeit, sie enthalten nicht selten anschaulich, zuweilen sogar geschickt geschriebene Schilderungen heimischer Landschaften, Zustände, Einrichtungen und tragen dadurch wesentlich dazu bei, in der Seele des Empfängers Interesse für das fremde Land und seine Bevölkerung zu erwecken und nützliche Realienkenntnis zu verbreiten.

Die Regeln (sehr gekürzt):

1. Der Briefwechsel unterliegt der Aufsicht des Lehrers.
2. Nur den besten Schülern wird die Erlaubnis zur Teilnahme erteilt.
3. Die Anmeldung bei der Zentralstelle darf nur durch den Lehrer — nie durch den Schüler — erfolgen.
4. Bei unzureichender Bekanntschaft mit der Fremdsprache kann anfangs ausschliesslich die Muttersprache von beiden Seiten benutzt werden.
5. Vorgeschrittene Schüler schreiben in der Regel ein mal um das andere in ihrer eigenen und in der fremden Sprache, oder sie schreiben jeden Brief teilweise in der eigenen, teilweise in der fremden Sprache.
6. Die Briefe können — wenn wertvoll genug — zum Gegenstand der Behandlung in der Klasse gemacht werden.
7. Die Fehler werden gegenseitig berichtet und gleichzeitig mit der Antwort zurückgeschickt.
8. Der Schüler sollte wenigstens einmal im Monat schreiben.
9. Die Benutzung von Postkarten mit komischen Illustrationen, die gegenseitige Zusendung von Witzblättern und Karikaturen ist nicht zu empfehlen.

Auszug aus einem Schülerbriefe:

Das Leben und Treiben im Hafen.

Lieber Freund!

Die Ferien sind vorüber und auf Beschluss der Volksversammlung wird Herr Federhalter nebst Frau Tintenfass aus der Verbannung zurückgerufen. Ersterer macht noch immer denselben hölzernen Eindruck, während seine beliebtere, gallige Eehälfte einen etwas eingetrockneteren Eindruck macht als vor 4 Wochen. Ich opfere aber grossmütig einige Löffel meines Nachmittagskaffees, um der armen Dame wieder etwas auf die Strümpfe zu helfen, putze ihren spitzigen Gemahl den Schnabel und schicke mich an, die erste Unthat zu begehen und mein noch neugeaschenes Gewissen mit Tinte zu beflecken. — — — — —

Kaum hatte uns das Fahrboot der Geeste ans andere Ufer gebracht, als auch schon das ganze, rege Treiben und Lärmen einer echten Seestadt uns entgegenwogte. Alles arbeitet, schlüpft und rannte in geschäftiger Eile durcheinander. Wir gingen den Hafen entlang. Schiff reiht sich an Schiff, und ein wahrer Wald von Masten und Rahen dehnt sich vor dem erstaunten Auge aus. In langen Reihen liegen die Schiffe, deren Mastspitzen Wimpel und Flaggen der verschiedensten Nationen schmücken, an Pfählen und an starken, in den Kaimauern eingemauerten Ringen wohl vertaut da. Doch alle verschieden an Grösse, Farbe und Bauart. U. s. w.

Ich glaube, in Vorstehendem alle Punkte von allgemeinem Interesse berührt zu haben und hoffe, in vielen meiner Kollegen und Kolleginnen den Wunsch erweckt zu haben, einen Versuch mit der Einrichtung zu machen.

Zu diesem Zwecke wende man sich an Herrn Professor Dr. M. Hartmann, Leipzig, Techerstr. 2.

Man sende die Namen der Schüler ein — in deren Auswahl grosse Vorsicht anzuempfehlen ist —, unter Angabe des Alters, der genauen Adresse, der Klasse, des Standes des Vaters, des Namens der Schule und unter Beifügung von 5 Cents für jeden Namen. Dies sind die einzigen Ausgaben, verknüpft mit der Einrichtung. Nach Verlauf von ungefähr 6 Wochen werden dann die ersten Briefe aus Deutschland eintreffen. In unserer Anstalt sind 500 Schüler, von denen 360 deutsch lernen; von diesen nehmen 84 am Briefwechsel teil.

German in American Public Schools.*

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

I.

In the Public Schools of Cincinnati instruction in the German language and by means of the German language is given under the provisions of Sec. 4021, Ohio School Laws, reading as follows:

The Board of any district shall cause the German language to be taught in any school under its control, during any school year, when a demand therefor is made, in writing, by seventy-five free-holders, resident in the district, representing not less than forty pupils who are entitled to attend such school, and who, in good faith, desire and intend to study the German and English languages together; but such demand shall be made at a regular meeting of the Board, and prior to the beginning of such school year; and any Board may cause the German or other language to be taught in any school under its control without such demand.

The passage of the enactment in 1840 had been vigorously contested, and for some time after there was considerable of open as well as secret opposition to the effective carrying out of the concession, mainly upon the ground taken by a noted educator in 1836, who said, "The proposition has been made that you shall apply a part of the already too small provision for education to instruction in a foreign language. As well might you be asked to establish common schools for Latin and Greek before the alphabet is learned." All attempts to circumvent or at least to impair the introduction and maintenance of the study failing, there came finally a partial and later on a signal endorsement of the plan pursued. As early as 1847 the President of the Cincinnati School Board, Hooper, said in his official report: "It has been remarked that the children acquire both languages with equal facility as the English alone, at least no difference is observable in the acquisition of youth of the same age where the English alone is studied, and where both engage the attention at the same time."

Quite frankly the first city Superintendent of Cincinnati Schools, Nathan Guilford, affirms that "the experiment of teaching German and English at the same time has been found to succeed admirably well. Having generally both English and German teachers in the same room, the classes pass alternately from one to the other. The novelty arising from these frequent interchanges keeps up a constant interest and spirit of active industry among the pupils, favorable to their progress in each."

Before the expiration of the first 20 years after the introduction of German, 25% of the pupils enrolled availed themselves of the opportunity to study the language; the percentage during the next decade rose to 38% and subsequently exceeded one-half of the entire enrollment.

There seems to be a consensus of opinion that the satisfactory results of the German in the Cincinnati Schools are largely attributable to the peculiarly fortunate arrangement under which teaching is done. The teachers of German are mainly class teachers, there is a liberal allowance of time especially in the lower grades, the expense attaching to the study is reduced to a minimum, or to the cost of the supervision and of the teaching in the upper grades, with that of the instruction

*) Prof. M. D. Learned's Artikel im Februarhefte der P. M. dieses Jahrganges: „When should German Instruction begin in the Public Schools?“ hat, wie vorausszusehen war, von neuem die Aufmerksamkeit der Lehrerschaft und zwar auf beiden Seiten des Ozeans auf den wichtigsten Faktor für eine erfolgreiche Erteilung des Fremdsprachunterrichts gelenkt. Der obige Bericht diene als Ergänzung bezw. Beweis einer praktischen Durchführbarkeit von Prof. Learned's Plänen. Wir hoffen, dass wir in der Lage sein werden, unseren Lesern in den folgenden Heften mehr Kommentare zu dieser wichtigen Frage bieten zu können.

in some suburban or smaller schools, where full classes cannot be formed. In the four primary grades one-half of the school time (less two hours a week devoted to music and drawing, as in the German-English classes, the German teachers teach these subjects), is given to German, or in all about 10 hours a week. For every two classes studying German and English there are provided two teachers, one in charge of the German, the other in charge of the English. The two alternate, each having a class for the time of one afternoon and the following morning, and then assuming charge of the class previously taught by the other teacher.

The first German assistant or German principal teaches commonly the higher grades, besides supervising the work in general.

In regard to the question of when the study of German should be commenced in the Public Schools, there is here but one answer, an answer given by Ex-Sup't Peaslee in his address on "German Instruction in Public Schools", namely: "The true place to begin the study of the German language is in the lowest primary grade, the first school year." The same position is taken by the National German-American Teachers' Associations, which, by an overwhelming majority adopted, 1892, and reaffirmed, 1895, a resolution favoring the taking up of German by those desirous of studying it, on the first day of school.

Let it be said in conclusion that a great many of the teachers of German in the Cincinnati Schools have received their entire training in those schools, that a great number of them are counted among the very best instructors and that moreover not a few of the English teachers have availed themselves of the opportunity to send their relatives through the German-English grades, fully realizing the benefits accruing.

H. H. Fick,

Ass't Sup't Cincinnati Schools.

Das deutsche Volkslied.*

Von *Rev. A. W. Hildebrandt*, Constableville, N. Y.

Motto: Aut prodesse volunt aut delectare poetae.

Du hast mit Deiner schlichten Weise
Mein Herz gebracht in Deinen Bann,
Dass ich aus Deinem Zauberkreise,
Der mich umschlingt so lieb und leise,
Mich nimmermehr befreien kann.

Es sang mit Deinem süßen Klange
Die Mutterliebe mich zur Ruh;
War noch so thränennass die Wange,
Die Mutter sang! und beim Gesange
Schloss mir der Schlaf die Augen zu.

Beim frohen Reigen um die Linde
Erklingst Du in der Sommernacht.
Der Liebste singt's dem schmucken Kinde,
Der Wanderbursch im Morgenwinde
Und der Soldat auf stiller Wacht.

Da ich nun fand auf fremder Erde
Nach langem Wandern Ruh und Rast,
Bliebst Du in Treue mein Gefährte,
Und bist an meinem neuen Herde,
Du, deutsches Lied, mein liebster Gast.

*) Vergleiche Korrespondenz aus Baltimore.

Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Die Johns Hopkins Universität hat Ende Februar ihr silbernes Jubiläum in grossartiger Weise gefeiert. Streng gerechnet hätte es bereits am 22. Februar vorigen Jahres abgehalten werden können, indem 25 Jahre vor jenem Datum Prof. Dr. Daniel C. Gilman, damals Präsident der Universität von Californien, erwählt wurde, um die Universität zu organisieren. Ehe Prof. Gilman jedoch sein neues Amt antrat, besuchte er die hauptsächlichsten europäischen Universitäten, um deren Einrichtungen und Lehrmethoden zu studieren, und ausgerüstet mit ausserordentlich vielseitigen Erfahrungen, kam er nach Baltimore und verwendete die in Europa gemachten Beobachtungen zum besten der „Johns Hopkins-Universität“. Prof. Gilmans Neuerungen bedeuteten zugleich eine radikale Umwälzung der alt-amerikanischen akademischen Methoden. Die formelle Eröffnung der Johns Hopkins-Universität und die Inauguration von Prof. Gilman fanden am 22. Februar 1876 statt. Mit gerechtem Stolz konnte Prof. Gilman bei seiner Abschiedsrede am ersten Tage der schönen Feier auf die weitgehenden Errungenschaften hinweisen, welche die Universität bereits gewirkt hat.

Am folgenden Tag fand die Einführung des neuen Präsidenten, Prof. Dr. Ira Remsen, statt. In seiner Antrittsrede sagte er unter anderem:

„Es wird gesagt, dass alte Leute erzählen, was sie gesehen und gehört haben, Kinder davon sprechen, was sie thun, und Narren, was sie thun wollen. Fürchtend, dass Sie mich zu einer von dieser Klasse zählen werden, werde ich nur von Angelegenheiten sprechen, die unabhängig von Zeitabschnitten sind.

Die amerikanische Universität ist eine verhältnismässig jungen Datums, und da sie jung ist, hat sich auch ihr Charakter noch nicht herausgebildet, und bezüglich der Zukunft können wir nur Vermutungen anstellen. Jedermann, der mit Bildungsinstituten bekannt ist, weiss, dass die Unterscheidung zwischen Universität und College in Amerika eine charakteristische Thatsache in der Geschichte der höheren Bildung im letzten Vierteljahrhundert ist.

Die Idee, dass ein Student nach Absolvierung des Colleges noch etwas zu lernen hat, scheint erst in den letzten

Jahren allgemeiner geworden zu sein. Dem College fällt die wichtige Arbeit zu, den Studenten für seine Pflichten als Bürger vorzubereiten und nicht hauptsächlich für die Gelehrtheit. Aber die Zeiten kommen schnell, wo das College als eine Vorschule der Universität betrachtet werden wird. Viele medizinische Schulen verlangen heute schon, dass der Student ein College absolviert haben muss, ehe er aufgenommen werden kann. Unser System ist nicht das rechte; die Graduierten des Colleges sind 22 bis 23 Jahre alt, wenn sie ihre Studien beendet haben, und wollen sie sich dann noch für eine Profession auf der Universität vorbereiten, so gehen viele Jahre des besten Theiles ihres Lebens verloren durch Studien. Auch für den jungen Mann, der sich für das Geschäftsleben auf dem College vorbereitet, dauert es unter unserem gegenwärtigen System zu lange, bis er thatsächlich ins geschäftliche Leben treten kann.

In unserem Lande wird die Bezeichnung Universität oft nur für die philosophische Fakultät angewandt, welche das Studium der Philologie, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik, Geologie, Chemie, Volkswirtschaft u. s. w. umschliesst, kurz, alle Lehrzweige, mit Ausnahme der Medizin, Rechtswissenschaft und Theologie. Eine rechte Universität umschliesst aber auch diese drei Zweige. Die Einführung der philosophischen Fakultät in unseren Universitäten ist verhältnismässig jüngeren Datums, und eine bemerkenswerte Thatsache ist die überraschend schnelle Zunahme der Zahl derer, welche die Vorlesungen der philosophischen Fakultät besuchen. Wo ich im folgenden den Namen Graduierter brauche, meine ich nur solche, die von der philosophischen Fakultät graduiert haben, Medizin, die Rechte und Theologie sind ausgeschlossen. Im Jahre 1850 graduierten von allen Colleges des Landes 8 Studenten, und zwar 3 zu Harvard, 3 zu Yale, 1 in der Universität von Virginien und 1 im Trinity-College. Im Jahre 1875 graduierten 399, 1900 5668 und in diesem Jahre werden es wohl 6000 sein.

Diese Thatsachen richtig zu verstehen und aufzufassen, sollten wir wissen, wie viele Amerikaner in ausländischen Universitäten studieren oder studierten. Im Jahre 1835 studierten 4 Amerikaner Philosophie in deutschen Universitäten,

1860 waren es 77, 1880 173, 1891 betrug die Zahl 446, 1892 sank dieselbe herab auf 383, 1895 stieg sie wieder auf 422, und 1898 waren es 397. Diese Zahlen zeigen, dass trotz der grossen Zunahme der Studierenden an amerikanischen Universitäten die Zahl der amerikanischen Studenten in Deutschland nicht abgenommen hat, wenigstens nicht viel.

Heute beträgt die Zahl der Studierenden an unseren Universitäten 6000, während sich ihre Zahl 1875 nur auf 500 belief. Zur selben Zeit muss nicht vergessen werden, dass auch die Colleges es den Studenten nicht leichter gemacht haben, im Gegenteil, sie verlangen heute vielleicht noch mehr von denen, welche graduieren wollen, als 1875.

Ich bin gewiss, dass es zugegeben werden muss, dass die Fakultäten aus den besten Lehrkräften zusammengesetzt werden sollten, und wenn die Universitäten solche Männer liefern, thun sie eine Arbeit, die vom höchsten Werte für unser Land ist. Aber noch eine andere wichtige Arbeit vollziehen die Universitäten: die Untersuchungen in ihren Laboratorien. Der Wert derselben für die Welt kann nicht genug gewürdigt werden. Es wird allgemein zugegeben, dass Deutschland deshalb in verschiedenen Industriezweigen, namentlich solchen, welche auf Chemie basieren, an der Spitze der Nationen schreitet, weil in den deutschen Universitäten die Arbeiten im Laboratorium mehr gepflegt werden, als in irgend einem anderen Lande. In Deutschland haben die chemischen Industrien sich zu schier immensen, fast unfassbaren Proportionen entwickelt. Während derselben Zeit haben die gleichen Industrien Englands unaufhaltsam abgenommen. Hr. Arthur C. Green sagte kürzlich in einem Vortrage vor der „British Association“: „Es ist kein Zweifel daran, dass Deutschlands grosse auf die Wissenschaft basierte Industrie den Wissenschaften zu gute kommt, und eine Vorliebe für die Wissenschaft im ganzen Lande regt. Durch die Demonstrierung der Theorie in der Praxis hat die Wissenschaft einen weitgreifenden Einfluss auf das intellektuelle Leben der Nation gehabt.“

Was ich hierdurch klar machen will, ist, dass Universitäten keine Luxusanstalten sind; sie sind notwendig; auf ihren Arbeiten ruht das Fundament nationaler Wohlfahrt.“

Die Johns Hopkins Universität hat, indem sie Dr. Ira Remsen an Stelle des Präsidenten Daniel C. Gilman erwählte, nicht nur einen Spezialisten und wissenschaftlich durch und durch gebildeten Präsidenten erlangt, sondern auch einen

Mann, der seit Gründung der Universität mit derselben identifiziert war und dem das Wohlergehen der jetzt berühmt gewordenen Erziehungsanstalt stets am Herzen gelegen. Volle 25 Jahre lang war er der Ratgeber des Präsidenten Gilman, und er legte Beweise vorzüglicher exekutiver Fähigkeit ab.

Er ist am 10. Februar 1846 in New York geboren und graduierte 1865 vom „College of New York City“. Er widmete sich dem Studium der Medizin und machte im „College of Physicians and Surgeons“ in New York sein Doktorexamen. Hierauf widmete er sich dem Studium der Chemie und errang auf der Universität zu Göttingen den Dokortitel. Dann wurde er Assistent des Prof. Fittig zu Tübingen und 1872 Professor der Chemie im „Williams - College“ (Mass.). Vier Jahre später wurde er von Dr. Gilman nach Baltimore berufen.

Das *Preisrichter-Kollegium*, welches beauftragt war, aus 108 eingelaufenen Gedichten für das Kaiserpreislied des im nächsten Jahre hier stattfindenden Sängerkongresses das beste zu erwählen, hat einstimmig den Fünfzigdollarpreis dem Pastor A. W. Hildebrandt in Constableville, New York, zuerkannt. Die Entscheidung wurde am 15. März bekannt gegeben und der glückliche Gewinner durch den Sängerkongresspräsidenten telegraphisch davon benachrichtigt.*)

Die „Sängerkongressgesellschaft“ hat bereits das Verlagsrecht für das Preisgedicht gesichert und setzt nun einen weiteren Fünfzigdollarpreis für die beste Komposition dazu aus. S.

*) Das preisgekrönte Gedicht erscheint an anderer Stelle.

Cincinnati.

Lehrerföderation — stolzes, vielsagendes Wort! Und im Hintergrunde, wie ein warnendes Wahrzeichen, ein anderes Wort, „Arbeiter“; man setze es nur einmal hin, an die Stelle der „Lehrer“ — wie dann? Wohl behaupten die Anstifter des Planes, Schulprinzipale zumeist, die von ihnen geplante und teilweise schon in Angriff genommene Föderierung der tausend Lehrer unserer Schulen, bezw. Verbündung der acht hier bestehenden Lehrervereine zu einer grossen, starken Föderation behufs Wahrung und Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Interessen des hiesigen Lehrerstandes sei sozusagen eine Notwendigkeit und ausserdem ein unschuldiges Vergnügen; wohl wird hingewiesen auf das Wohlwollen, mit dem tonangebende Mitglieder des Erziehungsrates dem überdies reiflich erwogenen Plane

gegentüberstehen — ich, der ich an dieser Stelle keine Meinung, sondern nur ein Amt habe, kann mich mit demselben noch nicht befreunden. Es mag mir dies als Marotte angekreidet werden, c'est plus fort que moi, ich sehe in der Ferne die Gespenster des „Union label“, eines „sympathischen Strike“ u. s. w.; ich sehe uns mit Gewalt eingereiht in die grosse Armee der Arbeiter, welche zu verachten ich gewiss der allerletzte bin, aber von der Verwirklichung des besagten Föderationsplanes zu aktiver Teilnahme an allen diesen Dingen und zum Herunterzerren in den Staub der Alltäglichkeit unseres, ohne höhere Ideale nicht lebensfähigen Standesbewusstseins ist nur ein kleiner Schritt, vor dem ein gütiges Geschick uns gnädiglich bewahren möge. Die Sache hat, dank lehrreicher Zweifelsucht und Zurückhaltung, denn auch nicht so schnell die gewünschte Form gewonnen. Es sind unter den acht Vereinen — Principals' Association, Deutscher Oberlehrerverein, Teachers' Club, Deutscher Lehrerverein, Mathesis, Teachers' Association, Deutscher Lehrerunterstützungsverein, Teachers' Annuity and Aid Association — verschiedene, so viel ich weiss der deutsche Oberlehrerverein an der Spitze, die sich die Sache erst noch ein paarmal beschlafen möchten, und sie thun wohl daran, vom Standpunkte deutscher Lehrer erst recht; denn wie es schliesslich mit der gewährten Selbständigkeit der föderierten Einzelvereine werden wird, das kann man sich, im Hinolicke auf die „selbständigen“ Arbeiter - Einzelunionen, leicht an den Fingern abzählen. Da die Sache andererseits auch ihr Gutes hat, so wird der Plan schliesslich wohl irgendwie verwirklicht werden. Dichter und Komponisten mögen sich inzwischen bereit halten, um der eventuell ins Leben forcierten Föderation Schlafliedchen und den Grabgesang zu singen.

Wenn ich mich seiner Zeit darüber gewundert habe, dass Ihr hiesiger Korrespondent des Teachers' Institute vom letzten September mit keinem Worte Erwähnung that, so ist es mir um so angenehmer, in einer jüngst erschienenen Broschüre des Dr. H. H. Fick Anlass zu finden, mich wenigstens über das von diesem und anderen deutschen Kollegen zu jener Lehrerverproviantierung Beigetragne an dieser Stelle zu äussern. Denn, wie das Kameel vor der Wüstenreise und wie der indianische Späher vor dem Antritt eines fernen Dauerlaufes, innerem Triebe gehorchend, sich den Magen mit Wasser füllen, so lässt sich der amerikanische Lehrer, gleichfalls gehor-

chend, den Kopf mit Weisheit verrammeln. Meist wird diese von auswärts importiert. Nicht so das letzte Mal, wo, wie es hiess, Mangel an Kleingeld die Schulbehörde veranlasste, sämtliche Vorträge von Einheimischen halten, die Verproviantierung also ganz aus einheimischen Produkten bestehen zu lassen. Der Superintendent und seine Assistenten nebst einigen deutschen Oberlehrern trugen die Bürde jener Tage. Und es war wohlgethan. Eine der hervorragenden, für uns Deutsche jedenfalls die hervorragendste unter den Arbeiten dieser sich buchstäblich im Schweisse ihres Angesichts aufopfernden Herren, war unstreitig der, wie bereits gesagt, nunmehr im Drucke erschienene Vortrag des Herrn Fick, „German Contributions to American Progress“, gleich ausgezeichnet dem Inhalt sowohl, wie dem Stil und der Diktion nach. Vom Anfang der deutschen Einwanderung in Amerika bis auf unsere Tage führt uns der belesene Kollege an der Hand der Geschichte und der angloamerikanischen Litteratur in äusserst fesselnder Weise durch das weite fruchtbare Feld deutschen Wollens, Thuns und Vollendens in dem kosmopolitischen Getriebe dieser Nation, um ihm schliesslich mit dem Edwards'schen Aussprüche („History of the Great West“) sein unantastbares Recht angedeihen zu lassen: „Wherever they are found, the Germans are remarkable for the possession of those elements of character which always contributes to their worldly prosperity. They are not as fast in their ideas as Young America, but they have more solidity of character, and are more constant and untiring in their pursuits and are generally more sure of gaining the race in life and arriving at the goal of fortune.“ Es ist recht sehr zu wünschen, dass Herrn Ficks Broschüre die weiteste Verbreitung finde, denn in ihr trifft der Leser nicht nur die bekannte landläufige Aufzählung deutschamerikanischer Züge und Tugenden, sondern auch die auf authentische Aussprüche und Thatsachen sich stützenden Belege dafür: eine selbst- und zielbewusste Arbeit, angesichts welcher man sich nur wundern muss, wie es noch Deutschamerikaner geben könne, die bereit wären, auch nur ein Tüttelchen von dem uns wohl anstehenden Stolz abzulassen.

Es wird die Leser interessieren zu vernehmen, dass unser Schulsuperintendent, Dr. Boone, vor kurzem sich als passives Mitglied in den Nord-Cincinnati Turnverein hat aufnehmen lassen, allerdings kaum der einzige Angloamerikaner, jedenfalls aber der einzige nicht-deutsch-

amerikanische Schulsuperintendent im Lande, der einer derartigen rein deutschen Gesellschaft beigetreten ist.

Eine Auszeichnung besonderer Art ist dem deutschen Oberlehrer H. E. Kock zu teil geworden. Der strebsame jugendliche Kollege, der nebenher Medizin studiert, war vor einiger Zeit im Laboratorium der Cincinnati Universität mit Versuchen auf chemischem Gebiete beschäftigt, wobei es ihm gelang, auf bislang unbekanntem Wege farbige Augenblick-Photographien herzustellen. Er veröffentlicht seine Entdeckung (echt deutsch!) in einer Zeitschrift für Photographie und empfing darauf aus London das Diplom als Ehrenmitglied der „Royal Photographic Society of Great Britain“, eine Ehre, die nur höchst selten Ausländern erwiesen wird. Meines bescheidenen Dafürhaltens hätte Herr Kock den Weg zum Ruhme durch die Patent-Office antreten sollen. Besitzt er vielleicht die „auri sacra fames“ nicht? quidam.

Milwaukeee.

Der Schulrat hat in der letzten Sitzung beschlossen, in drei Schulen der Stadt je eine Klasse für ungradierte Schüler, classes for ungraded scholars, einzurichten. Das sind solche Schüler, die in mehreren Fächern zurückgeblieben sind und überhaupt nicht gut mit der Klasse mitkommen können, wenn sie auch gerade nicht brüllen und zu der species pecus campi gehören, wie mein Kollege von C. meint. Die Ursachen für das „Sitzenbleiben“ sind wohl teils Mangel an Begabung, vielleicht im Rechnen oder in der Sprache; dann Mangel an Fleiss und unregelmässiger Schulbesuch. Die eigentliche Ursache kann auch wohl sein, dass einige wirklich schwachsinnig sind. Dieser geistige Defekt ist ja überhaupt so abgestuft und tritt in so mancherlei Formen und verschiedenen Graden auf, dass oft selbst die Eltern solcher Kinder nichts davon merken. In Deutschland hat man lange schon solche Schulen, und wurde die erste, wenn ich nicht irre, in Dresden anfangs der siebziger Jahre errichtet.

Doch noch nötiger wäre wohl eine andere Schule, über deren Errichtung auch schon im Schulrat verhandelt wurde und die von dem Superintendenten wiederholt dringend gefordert wurde. Das ist die sogenannte „parental school or school for incorrigibles“, eine Art Reformschule, wohnin die wirklich böartigen, unlenksamen, störrigen und verdorbenen Schüler gesandt werden sollten. Das sind Schüler, die durch ihren bösen Charakter und durch ihr böses Beispiel sehr nachteilig

auf die andern Schüler einwirken; sie verpesten moralisch die Klasse und sollten daher auf jeden Fall von den guten Schülern abgesondert werden, wie man Pestkranke von Gesunden absondert. Der „bad boy“ ist nun einmal da, und seine richtige Behandlung ist ein Problem, dessen Lösung sich der Staat und die Kommune nun einmal nicht entziehen kann. Und der erste Schritt zu dieser Lösung ist gewiss die Trennung der Bösen und Guten. Wir Lehrer wissen alle nur zu gut, wie ein wirklich böser Knabe eine ganze Klasse verderben kann. Nun haben wir ja solche Reformschulen schon, die vom Staate eingerichtet sind, aber dahin können nur die Strafrichter die Kinder schicken, wenn sie mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Freilich sind die Eltern oft selbst schuld daran, wenn ihre Kinder verdorben werden, weil sie es an der nötigen Aufsicht und Kontrolle fehlen lassen, und sich oft wenig darum kümmern, ob ihre Kinder in die Schule gehen oder nicht. Da hatte ein Schuldirektor recht, als er neulich bemerkte, es wäre schade, dass die Stadt nicht die Macht hätte, solche Eltern öffentlich auspeitschen zu lassen. Ja wahrlich, solche Eltern ziehen Verbrecher heran. Da wäre nun ein strammes Schulzwangsgesetz die beste Abhilfe, welches summarisch verlangt, dass schulpflichtige Kinder zehn Monate lang (nicht nur zwei) im Jahre eine Schule besuchen müssen. Der Schulzwang wird immer populärer, sogar im Osten. Vor 30 Jahren durfte man kaum das Wort aussprechen, wenn man nicht verlacht oder gar angefeindet werden wollte. Die Zeiten haben sich geändert, und hierin zum Bessern. Unsere grossen Städte mit ihrem sich so schnell vermehrenden Proletariat bilden für die Erziehung der Jugend eine ernste Gefahr, und der Staat und die Gemeinde können nicht ernstlich genug ihre Pflicht thun, damit das Verbrechertum sich nicht noch erschrecklich mehr vergrössert; es ist wahrlich schon gross genug. Für das Geld, was den Staat seine Zuchthäuser, Gefängnisse und Besserungsanstalten kosten, könnten zehnmal mehr und bessere und grössere Schulhäuser gebaut werden.

Der Verein der hiesigen Prinzipale an den öffentlichen Schulen hat sich unstreitig ein Verdienst erworben durch die Veranstaltung einer Serie von Vorträgen über wissenschaftliche und pädagogische Fragen. Der letzte dieser Vorträge wurde von Herrn William Hawley Smith über das Thema: „Die öffentliche Schule und Litteratur“ gehalten. Herr Smith ist als früherer Leh-

rer und Verfasser mehrerer pädagogischer Schriften in der Lehrerwelt gut bekannt. Ebenso hat er sich seit einigen Jahren als Vorleser einen guten Namen gemacht. Sein Buch: „The Evolution of Dodd“ sollte von jedem Lehrer gelesen werden; wenn man auch nicht in allem mit ihm übereinstimmt, z. B. dass die öffentliche Schule das Versuchsfeld zur Reform für einen wirklichen „bad boy“, wie es Dodd war, sein sollte. Die Chas. Brights, die dieses schwere Stück Arbeit fertig bringen, sind nicht so dick gesät unter den Lehrern. Doch enthält das Buch manche wahre Goldkörner der Pädagogik, und es hat mich beim Lesen an „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ von Jeremias Gotthelf (Alb. Butzius) erinnert. Dieses Buch sollte ein *jeder* Lehrer lesen. Doch nun zu dem Vortrage. Herr Smith ist von Mutter Natur mit einer guten Portion gesunden Humors begabt; er weiss jeder Sache die komische Seite abzugewinnen. Glückliche Naturen sind das, auch unter den Lehrern, und traurige Gestalten sind die griesgrämigen und verbitterten. Ein Vortrag von Herrn Smith ist also ebenso unterhaltend wie belehrend, und das war auch diesmal der Fall. Er ging von der Schule im allgemeinen aus, und betonte hier besonders, dass die Schule nicht für das College oder die Hochschule vorbereiten solle, sondern für das Leben. Dann ging er zu dem wichtigsten Lehrfach, dem Lesen über, indem er zeigte, wie die Schüler angehalten werden sollten, den eigentlichen *Inhalt* des Wortes zu erfassen und zu verstehen. Sodann sollten die Schüler angehalten werden, das stille oder Selbstlesen zu üben. In urkomischer Weise persiflierte er die „Elocution“, die manche Lehrer als die hohe Kunst und das Ziel jedes Schülers im Lesen ansehen und die deswegen als Steckpferd täglich geritten wird. Er erklärte dies für Unsinn und von keinerlei Nutzen für die Schule. Dann ging er zu der Litteratur über und zeigte zunächst, wie man sie *nicht* behandeln solle. Als gänzlich überflüssig erklärte er das Auswendiglernen aller Geburts- und Sterbedaten der Autoren, auch ebenso die zu erschöpfende Behandlung über die Entstehung der litterarischen Werke, mit einem Worte, *alles* über das Wie? Wo? und Wann? geben zu wollen. Nur das Nötigste solle man geben, und zwar so viel als zum Verständnis unbedingt notwendig sei. Die Hauptsache aber sei, den Schülern Liebe zu den unsterblichen Werken unserer grossen Dichter und Denker einzuflöschen. Diese Perlen der

Litteratur sollten, nachdem sie gut eingelesen und erklärt seien, von den Schülern womöglich auswendig gelernt und so zum bleibenden Eigentum derselben gemacht werden. Ein gutes Gedicht, von den Kindern gut verstanden und gut vorgetragen, sei zehn mal mehr wert, als alles tote Wissen über Litteratur. Das ist dieselbe Methode, die auch Prof. L. A. McLouth von New York in seinem ausgezeichneten Artikel über Litteratur in der letzten Nr. der P. M. empfiehlt. Auch Prof. Clark von Chicago empfahl dieselbe in seiner Vorlesung hier vor einigen Monaten.

A. W.

Newark.

Es war Sonntags Nachmittag, am 23. Februar. Trotz meines Ischiasleidens, das mir das Gehen sehr beschwerlich macht, begab ich mich in den meiner Wohnung nahe gelegenen Park, um mich im Freien etwas zu erholen. Mutter Erde war noch mit einer Schneedecke überzogen. Da ertönten mächtige Kanonenschläge von der New Yorker Bay herüber. Es waren die Ehrenbezeugungen, mit denen Prinz Heinrich von Preussen, der Bruder des deutschen Kaisers und Repräsentant unseres alten deutschen Vaterlandes, von seiten der Vereinigten Staaten Regierung begrüsst wurde, oder, um in der Sprache der Witzblätter zu reden, es waren die Freudenausbrüche Onkel Sams darüber, dass ihm der alte biedere deutsche Michel die Hand übers Meer entgegenstreckte.

Lange war der Prinz erwartet worden; das stürmische Wetter hatte die Ankunft des Dampfers „Kronprinz Wilhelm“ um einen ganzen Tag verzögert. Jetzt war der hohe Gast angekommen. Der dröhnende Kanonendonner verkündete es der Umgegend. Welch ein erhabenes Gefühl für einen Deutschamerikaner! Kein feindliches Bombardement war es, was da herüber donnerte. Es war die festliche Begrüssung eines deutschen Prinzen, der nicht die New Yorker Hafenbefestigungen, sondern sich die Herzen der Amerikaner erobern wollte. Obgleich das Besuchsprogramm im grossen und ganzen bekannt war, so tauchten doch in mir verschiedene Fragen auf: „Was werden uns die Zeitungen alles mitzuteilen haben?“ „Werden die Prinzentage ohne jeden Zwischenfall ablaufen?“ „Wie werden sich die monarchischen Formen mit den republikanischen vertragen?“ „Wird überhaupt das ganze Reiseprogramm des Prinzen voll und ganz abgewickelt werden?“

Am Nachmittage des 11. März ging ich zufällig wieder in demselben Park

spazieren. Die Schneedecke war verschwunden. Es wehte Frühlingsluft. Da ertönte abermals Kanonendonner von der New Yorker Bay herüber. Diesmal waren es die Abschiedsgrüsse für den davon eilenden hohen Gast, der auf dem Dampfer „Deutschland“ die Rückreise angetreten.

Wieder drängten sich mir Betrachtungen und Fragen auf: „Vorbei ist alles, worauf man vor wenigen Wochen noch so gespannt war!“ „Werden sich die Hoffnungen, die sich an die jüngsten Ereignisse knüpften, erfüllen, oder werden die Prinzentage ohne nachhaltige Wirkung ins Meer der Vergessenheit sinken?“ Mir fielen die Worte ein, mit denen der geschätzte Herr Redakteur der „Päd. Monatshefte“ im Februarhefte seine Betrachtung über den Prinzenbesuch schloss: „Ob für uns deutschamerikanische Lehrer auch ein grösseres Scherflein von Anerkennung unserer Bestrebungen abfallen wird?“ Die eine Wirkung auf pädagogischem Gebiete, sollte man meinen, müsste der Prinzenbesuch haben, nämlich: das grössere Interesse am Studium der deutschen Sprache in höheren und niederen Schulen. Sollte nicht z. B. in den New Yorker Public Schools aus Sympathie für den ritterlichen Prinzen schon jetzt ein ungeheurer Andrang zu deutschen Klassen seitens der Knaben und Mägdelein zu bemerken sein, so dass die Zahl der deutschen Speziallehrer verdoppelt und verdreifacht werden müsste und dem Lehrerbunde ein kolossaler Zuwachs an Mitgliedern in Aussicht stünde? Sollte sich nicht besonders unter den Kommunen ein wahrer Wettstreit in bezug auf die Pflege des Deutschen entwickeln, so dass dem vom Lehrerbunde ernannten „Komitee für die Pflege des Deutschen“ absolut nichts mehr zu thun übrig bliebe? Ich schliesse auch hier mit den Worten des Herrn Redakteurs der Päd. Monatshefte: „Wir wollen das Beste hoffen!“

H. G.

Philadelphia.

Prinz Heinrich von Preussen hat, wie überall hierzulande, so auch in hiesiger Stadt Aller Herzen in Sturm erobert. Ein so grossartiger Empfang ist noch Keinem in der Stadt der Bruderliebe zu teil geworden. Die Bahnhofshalle, die Empfangsräume des Rathauses und die Prachträume des Union League Gebäudes waren in einer Weise mit Flaggen, Wappenschildern, den kostbarsten Pflanzen und überraschenden elektrischen Lichteffekten geschmückt worden, die aller Beschreibung spottet. Dazu noch das schönste Frühlingswetter. Die Fahrt

des Prinzen durch die dichtgedrängten, beflaggten Strassen der Stadt glich auch hier, wie in den übrigen von ihm besuchten Städten des Landes, einem Triumphzug; hätten das ein Richter, Bebel oder andere „Vorwärtsler“ mit angesehen, sie würden sich grün und gelb geärgert haben. Unserem gesunden deutschen Herzen hat es aber recht wohl gethan, und die dem deutschen Volke damit gethane Ehrung wird hüben und drüben segensreich wirken. Angloamerikaner und Deutschamerikaner wetteiferten darin miteinander.

Gleich nach der Begrüssungsrede des Mayors wurde dem Prinzen der Präsident des Deutschamerikanischen Nationalbundes, Dr. C. J. Hexamer, vorgestellt, in dessen Begleitung sich Prof. Dr. Learned und andere Vereinsbeamte befanden. Dr. Hexamer hielt folgende Ansprache an den Prinzen:

Königliche Hoheit!

Im Namen der Deutschen Philadelphias heisse ich Sie herzlich willkommen!

Hier war es, wo vor 219 Jahren die ersten deutschen Einwanderer sich ansiedelten, hier wurde von Deutschen der erste Protest gegen die Sklaverei erlassen, hier wurde von Deutschen die erste Bibel in diesem Lande gedruckt, hier wurde die erste deutsche Gesellschaft gegründet, und hier auch wurde ein Nationalbund aller deutschen Vereinigungen geplant und ins Leben gerufen.

Seien Königliche Hoheit versichert, dass die Deutschen der Stadt der Bruderliebe wohl zu würdigen wissen, was sie dem Lande ihrer Väter zu verdanken haben, und sie werden stets bereit sein, jedes Opfer zu bringen, um die heiligsten Güter unseres Stammes — deutsche Kultur, das deutsche Gemüt und deutsche Ideale — zu erhalten und zu pflegen.

Mit Ihrer gütigen Erlaubnis habe ich die Ehre, Ihnen im Namen der deutschen Vereine Philadelphias diese Adresse, eine Geschichte der Deutschen der Stadt und des Staates enthaltend, zu überreichen.

Dr. Hexamer überreichte dem Prinzen eine fein und geschmackvoll ausgestattete Begrüssungsadresse in kunstreich verziertem Ledereinband. Die vordere Lederdecke trägt künstlerisch ausgeführte Blumenverzierungen und die Inschrift: „Sr. Kgl. Hoheit Prinz Heinrich von Preussen, Philadelphia, 10. März 1902“, die hintere Decke zeigte den preussischen Adler. Inwendig ist die Lederdecke mit goldener Seide gefüttert. Die einzelnen Blätter bestehen aus schwerem Pergament mit kostbarem

Goldschnitt. Auf dem in Schwarz, Gold und Silber gehaltenen ersten Blatt steht: „Ein herzliches Willkommen unserem lieben Gaste.“ und „Die Deutschen der Stadt der Bruderliebe.“ Die zweite Seite bringt die Widmung, ebenfalls in ausgezeichneter Arbeit.

Es folgt das Titelblatt, auf welchem in roter und schwarzer Schrift auf Goldgrund steht: „Die Geschichte der Deutschen Philadelphias.“

Auf dem nächsten Blatte beginnt die Geschichte mit grossen, wundervoll ausgearbeiteten, dem alten Bibeldruck nachgeahmten Buchstaben, welche mit schweren, schwungvollen Arabesken versehen sind.

Prinz Heinrich dankte dem Dr. Hexamer mit verbindlichen Worten und drückte ihm die Hand. Admiral von Tirpitz kam später auf Dr. Hexamer zu, reichte ihm die Hand und sagte: „Ich muss Ihnen die Hand schütteln und danken für die freundlichen, von Herzen kommenden Worte.“ Das thut wohl, in einem fremden Lande so herzlich in der Muttersprache begrüsst zu werden.“

Eine weitere deutsche Adresse wurde dem Prinzen vom Zentralbund der Ve-

teranen und Krieger der deutschen Armee“, und eine dritte vom „Deutschen Veteranenbund der Stadt Philadelphia“ überreicht, beide ebenfalls in prächtigen Einbänden. Der Prinz wird sich wohl ergötzen, wenn er die letztere durchsieht. Der Veteranenbund wollte nämlich dabei noch was Besonderes leisten und seine Adresse in gebundene Rede setzen, aber, aber — was nützt das beste Wollen, wenn es ganz und gar am Können fehlt? O, diese „Verse“! Himmel, hast du keine Flinte? Wäre doch der Reimschuster bei seinem Leisten geblieben! So hat er den Veteranenbund unendlich lächerlich gemacht, so treu auch die ausgedrückten Gesinnungen sind. Dieser unglückselige Reimdichversuch wird dem Prinzen zeigen, dass das Deutschtum in Amerika sehr gemischt ist. Es ist zu bedauern, dass die deutsche Presse dieser Stadt den Betreffenden nicht etwas Selbsterkenntnis beizubringen versucht hat. — Das reichhaltige englische Programm des Prinzenbesuchs ist von der Tagespresse mehr oder weniger ausführlich gebracht worden, gehört auch kaum in den Rahmen dieser Korrespondenz.

B.

Bücherbesprechungen.

1. *Immensee* by Theodor Storm. Edited with Notes and Vocabulary by Richard Alexander von Minckwitz and Anne Crombie Wilder, B. A. Boston, Ginn & Co., 1902.

2. *Niels mit der offenen Hand* von Paul Heyse. Edited with Notes, Vocabulary and Paraphrases for Translation into German by Edward S. Joynes, Professor of Modern Languages in South Carolina College. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

3. *Zriny*. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Theodor Körner. With an Introduction and Notes by Franklin J. Holzwarth, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in Syracuse University. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

4. *In St. Jürgen*, von Theodor Storm. With Introduction, Notes and Vocabulary by Arthur S. Wright, Professor of Modern Languages, Case School of Applied Science. Boston, D. C. Heath & Co., 1901.

5. *Legenden* von Gottfried Keller. Edited with Introduction, Notes and Vocabulary by Margarete Müller and Carla Wenckebach, Professors of German in Wellesley College. New York, Henry Holt & Co., 1902.

Die vorliegende Immenseeausgabe halte ich für ganz überflüssig. Eine Existenzberechtigung hätte sie nur dann, wenn sie ihrem Dutzend Vorgängerinnen gegenüber wesentliche Vorzüge bieten würde. Das ist jedoch, abgesehen von der äusseren Ausstattung, nicht der Fall. Die Einleitung unterscheidet sich in keinem wichtigen Punkte von dem Durchschnitt derjenigen Schulausgaben, die ihre Entstehung lediglich dem Geschäftsinteresse der Verleger und Herausgeber verdanken. Statt einer wirklichen Charakteristik des Dichters bekommt man ein paar hübsche Phrasen und zum Schluss eine sentimentale Anekdote zu hören, die weiter nichts besagt, als dass der greise Storm ein sehr lebenswürdiger Mensch war. Davon, dass Storm nicht bloss die verschwommene Resignationsnovelle Immensee, sondern auch Carsten Curator, Pole Poppenspäler, Viola tricolor, verfasst hat, hören wir nichts. Und doch ist es ein Unrecht, wenn der Schüler in dem Glauben gelassen wird, als ob er nach der Lektüre von Immensee sich auch nur annähernd einen Begriff von Storms Novellistik machen könne. Schon vom rein pädagogischen Standpunkte aus wäre ein Hinweis darauf nötig gewesen, dass sich

Storm von weicher Resignation auch zur Darstellung gesunder Lebensfreude, oder unerbittlicher Tragik („Waldwinkel“) erheben konnte. — Die Anmerkungen enthalten wohl manche Erklärungen deutscher Bräuche, die sonst nicht, oder doch nicht so ausführlich gegeben werden, z. B. Ratskeller 13, 2; Weihnachtsstube 15, 27; Kaffee 20, 21; das grosse Los 27, 4 — andererseits ist aber auch da manches auszusetzen. Ich sehe nicht ein, wozu man den Schüler zur Erklärung des Wortes „Laubgewölbe“ mit der Erwähnung eines besonders dichten Laubgewölbes bei „Koesen“ in Thüringen plagen soll. Ganz merkwürdig berührt die Anmerkung zu „wir wollen weiter suchen“, p. 9, 29: „The indef. of the first person pl. used in consequence of a woman's prerogative to dictate.“ Eine Bemerkung wie 35, 2, „Atmender Sommernacht: personification.“ ist geradezu eine Sünde. Ebenso die trostlos nüchterne Glosse über die Wasserlilie 36, 14. Ich habe noch keinen Schüler gehabt, der zu diesen beiden Stellen eine Erklärung gebraucht hätte. Aber freilich, „erklärt“ muss unter allen Umständen sein, sonst wird das Buch nicht dick genug. — „Stünde“ ist so wenig ausser Gebrauch wie „stürbe“ oder „hülfe“ (34, 3); vgl. Blatz, Nhd. Grammatik 3 I, §201. Diese ganze Ausgabe zeigt wieder einmal so recht, dass es den Verlegern gar nicht um die Sache, sondern um den Profit zu thun ist, und dass die Herausgeber, nur um überhaupt etwas sagen zu können, sich in Duffeleien ergen, statt den gesunden Menschenverstand walten zu lassen.

2. Die Ausgabe des Heyeseschen Märchens ist zwar sehr sorgfältig und nach vernünftigen Prinzipien gemacht, im übrigen aber auch unnötig. Solange Keller, K. T. Meyer, Storm, Hoffmann, Ebner-Eschenbach hierzulande noch so gut wie unbekannt sind, hat der manierierte Heyse, zumal mit einem so unbedeutenden Ding, in unseren Schulen nichts verloren.

3. Und was soll uns vollends Körners Zriny? Es ist wirklich schade, dass sich Prof. Holzwarth durch die sympathische Persönlichkeit des Dichters verführen liess, Zeit und Mühe zu verschwenden. Diesen schwulstigen Deklamationsstil, diese unvergorene Jünglingspoesie sollte man heute, da man die Dramatik eines Hebbel zu würdigen beginnt, doch wahrhaftig nicht mehr ernst nehmen wollen. Goethe war in seinem Urtheil gewiss milder genug, wenn er Körners Dramen einfach als Nachklänge einer vergangenen Periode bezeichnete (Weimarer Ausgabe I, 36 p. 74). Der Herausgeber geht so

weit, Zriny zu einem Meisterwerk der deutschen Litteratur zu erheben und zu behaupten, Körner wäre an die Seite Goethes und Schillers getreten, wenn er länger gelebt hätte (p. VII und V). Man lese doch nur einmal den lächerlichen vierten Akt des Zriny, und vergleiche damit eine beliebige Szene aus dem Götz oder den Räubern, dann wird man den richtigen Massstab bekommen. Am Zriny kann der Schüler im besten Falle lernen, wie ein Drama nicht sein soll (p. VII); denn Bühnenaffecte beweisen doch für den poetischen Gehalt eines Stückes nichts. — Wozu, frage ich noch einmal, diese Ausgabe, während die Meisterwerke Grillparzers, Hebbels, Ludwigs unsern Schülern vorenthalten werden? —

4. Prof. Wright bietet in seiner Einleitung zu „St. Jürgen“ eine kurze, gut abgerundete Charakteristik von dem Natur- und Entsagungspoeten Storm. Die andern Seiten von Storms Kunst kommen auch hier nicht zur Geltung, obgleich wenigstens darauf hingewiesen wird (p. V und VIII). Die Anmerkungen sind gut gewählt, nur greifen sie dem Lehrer oder der Grammatik zu oft ins Handwerk; so z. B. 5, 5; 9, 2; 12, 2; 17, 2. Alles in allem ist das Büchlein sehr zu empfehlen.

5. Das Gleiche gilt von der Ausgabe der Kellerschen Legenden. Die beiden Damen von Wellesley haben damit einen glücklichen Griff gethan. Es ist nur zu bedauern, dass weiblicher Zimperlichkeit das Beste der ganzen Reihe, die famose Geschichte vom schlimmen-heiligen Vitalis, zum Opfer gefallen ist.

Univ. of Wis.

O. E. Lessing.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik von Tuisoon Ziller. Zweite Auflage, nach des Verfassers Handexemplar herausgegeben von Otto Ziller, Pfarrer a. D. Langensalza, 1901. (1 M. 80 Pf., eleg. geb. 2 M. 80 Pf.)

Der Herausgeber dieser zweiten Auflage ist der Sohn des am 20. April 1882 verewigten Verfassers. Es war ein Gefühl der Ehrfurcht und Dankbarkeit, das mich erfüllte, als ich das Buch wieder zur Hand nahm, um wiederum zu lesen, was ich vor beinahe vierzig Jahren mit der vollen Begeisterung eines jungen Lehrers gelesen hatte. Ehrfurcht vor dem Meister, der uns damals den Schleier lüftete, hinter welchem eine neue und schöne Welt von Gedanken und Ideen lag, jene Welt moderner Pädagogik, die uns über so manche Zweifel der alten Schule hinweghob. Dankbarkeit gegen den Sohn, der das Werk des Vaters in seiner ursprünglichen Schönheit und Klassizität der Nachwelt überlieferte.

Ziller nennt sein Werk, das er zum

Vorläufer seiner „Allgemeinen Pädagogik“ bestimmte, eine Einleitung. Es ist dies ein sehr bescheidener Titel, wenn man den Umfang des Buches in betracht zieht, noch mehr aber, wenn wir auf den Inhalt eingehen. Auf 148 Seiten, wozu noch 21 Seiten höchst wertvoller Anmerkungen und Referenzen kommen, werden die Fundamentalschätze der Wissenschaft eines Erziehers nicht nur in klassisch schöner Sprache behandelt, sondern auch in erschöpfender Weise erklärt und begründet. Vom „Begriff der Erziehung“ ausgehend, bespricht der Verfasser zunächst die verschiedenen Richtungen in der Pädagogik, wobei allerdings der Fatalismus und die Lehre von der transzendentalen Freiheit in unbarmherziger Weise abgethan werden. Dann geht er über auf die Erziehungsfaktoren: die Erfahrung, den Takt, die erworbenen Naturlagen, den Einfluss des Erziehers auf den Zögling u. s. w. In diesem Teile des Buches liegt, unserer Ansicht gemäss, seine eigentliche Grösse, sein höchster Wert. Man lese das Kapitel über „Die Erfahrung“, und man wird dem Meister dankbar sein dafür, dass er uns in so klarer und überzeugender Weise von jenen Vorurteilen befreit, welche bei fast jedem Lehrer durch die Überschätzung dieses Erziehungsfaktors entstehen.

Im sechzehnten Kapitel werden die verschiedenen Vorstellungsmassen behandelt. Hier tritt der Herbart'sche Charakter des Buches am entschiedensten in den Vordergrund, thatsächlich so, dass man den Inhalt dieses Abschnittes als eine wohl gelungene Synopsis der Pädagogik Herbarts ansehen kann. Wir zitieren nicht gerne aus Werken, die uns zur Besprechung vorliegen. Aber wir können nicht umhin, einige Stellen aus diesem Abschnitte anzuführen. Nachdem er die verschiedenen Vorstellungsmassen untersucht und in relativer Beziehung erläutert hat, sagt Ziller (Seite 90:

„Man sieht jetzt auch ein, in was für einer grossen Täuschung diejenigen befangen sind, welche nach Aristotelisch-Wolffscher Psychologie glauben, dass im Innern des Zöglings eine *einzig* Kraft als Verstand, Gefühl, Gedächtnis u. s. w. wirksam sei. Sie sehen sich ohnehin genötigt, um den Thatsachen nur einigermaßen gerecht zu werden, die eine Kraft in viele Arten und Unterarten zu spalten, z. B. das Gedächtnis in ein Namen-gedächtnis, Orts-gedächtnis. Sie müssen da, wo dieselbe Kraft anscheinend mit sehr ungleicher Stärke wirkt, wo sie anscheinend höchst einseitig ist und sich auf gewisse streng abgegrenzte Kreise oder auf gewisse Klassen von Objekten beschränkt, zu der Behauptung ihre Zuflucht nehmen, die Kraft sei nicht im-

mer oder nicht vollständig in wachem Zustande oder aktuell, sie sei, obwohl fertig vorhanden, doch noch nicht vollkommen entfaltet, u. s. w. Aber alles das sind Erscheinungen, und die Wahrheit ist einfach die, dass in den verschiedenen Vorstellungsmassen verschiedene feste Produkte von ungleicher Beschaffenheit und Stärke sich ausbilden, die an sich einander gar nichts angehen. Es ist nämlich sehr verkehrt, wenn man die *formelle Geistesbildung* des Zöglings im Sinne einer Geistesgymnastik, *exercitatio mentis* (Cic. Brut.), als das Ziel des Unterrichtes ansieht, und wenn man meint, gewisse Bildungsmittel und namentlich Hauptbildungsmittel wie Sprachen und Mathematik seien so allgemeine Bildungsmittel, dass durch sie der Verstand und der Geist überhaupt auf jedem Gebiete tüchtig gemacht und eine allgemeine Befähigung erlangt werde.“

Ein anderes hochinteressantes Kapitel ist der 22. Abschnitt „Anschliessung an den Einzelnen“. Ziller meint damit die Anpassung des Erziehungsverfahrens an die individuelle Beschaffenheit des Zöglings. Er weist in klarer und überzeugender Weise nach, wie die s. g. Individualisierung auch in grossen Klassen möglich ist. Es freut uns, ihn hinsichtlich der Führung von Tagebüchern über die einzelnen Zöglinge auf demselben Standpunkte zu finden, den auch wir seit vielen Jahren zu vertreten versucht haben.

Das ganze Buch liest sich wie eine Reihe prächtiger Vorträge. Jeder von den vierundzwanzig Paragraphen bildet einen solchen Vortrag, jeder steht in streng logischem und genetischem Zusammenhang mit den vorhergehenden, und doch kann wiederum jeder für sich in Angriff genommen und zum Gegenstand besonderen Studiums gemacht werden. Aus diesem Grunde empfiehlt sich Zillers Einführung in die allgemeine Pädagogik ganz besonders als Lektüre in Lehrervereinen, Leseklubs, pädagogischen Debattierklubs, u. dgl. Aber auch jedem einzelnen Lehrer sei das Buch hiermit aufs wärmste empfohlen. Man beurteile seinen Wert und seine Bedeutung nicht nach der Zahl seiner Auflagen. Während des vergangenen Jahrhundert hatte die Herbart-Litteratur einen derartigen Aufschwung erfahren und eine solche Verbreitung gewonnen, dass die nüchternen und bescheidenen Werke der ersten Jünger Herbarts in den Hintergrund traten. Allmählich nun kommt man zur Einsicht, man sei in manchen Punkten doch zu einseitig verfahren oder auch zu weit gegangen, und so finden wir es ganz natürlich, wenn man jetzt zu den reinen Quellen der ersten Meister zurückkehrt.

Pencil Vanla.